Barbara Busch
(Hrsg.)

Grundwissen Instrumentalpädagogik

Ein Wegweiser für Studium und Beruf

Zweite, überarbeitete Auflage



Breitkopf & Härtel

Über dieses Buch

„Erst durch die theoretische Reflexion entsteht Lehrerhandeln, das sich von naivem Pragmatismus unterscheidet. Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht, und dies Tag für Tag, setzen einen großen Fundus an Kenntnissen voraus." (Topsch 2002, S. 2) Ausgehend von dieser These ist im vorliegenden Band Sachwissen rund um das Lehren und Erlernen eines Musikinstruments zusammengestellt, das ein systematisches Nachdenken über Instrumentalunterricht anregen soll. Zugleich lädt es ein, aus „reflexiver Distanz" (Meyer 2008, S. 137) das eigene instrumentalpädagogische Handeln besser zu verstehen. Insofern ist die Funktion des Buches mit der eines Stadtplans zu vergleichen, der Überblick und Orientierung bietet und beim weiteren Erkunden Querverbindungen offenbart.

Dabei lässt der Anspruch, instrumentalpädagogisches *Grundwissen* zu benennen, zunächst Fixierung und Sicherung von Erkenntnissen erwarten, kaum jedoch Unsicherheit und Veränderung vermuten. Doch die Bereitstellung des Fachwissens ist nicht als Endprodukt zu verstehen, sondern als ein offener Prozess, der vom Erfahrungsbezug und von der Eigenaktivität des Lesers abhängig ist. Ihm obliegt es, seine persönlichen Erfahrungen und Erkenntnisse einzuordnen, diese kritisch zu reflektieren, unterschiedliche Entscheidungsmöglichkeiten wahrzunehmen und schließlich individuelle unterrichtspraktische Konsequenzen zu ziehen. Damit ist nicht das instrumentalpädagogische Wissen selbst der letzte Zweck, sondern die Bereitschaft oder gar die Kunst, dieses Wissen so zu gebrauchen, dass sich begründete Handlungsoptionen für die Unterrichtspraxis eröffnen.

Mit dieser Zielsetzung richtet sich die Publikation an *musikpädagogisch Interessierte,* die erste Informationen zu jenen Themen suchen, die den hier vorgestellten Kern instrumentalpädagogischer Theorie und Praxis bilden. Der Band wurde insbesondere für *Studierende der Instrumentalpädagogik* konzipiert, die hinsichtlich des Erlernens eines Instruments über umfangreiche eigene Erfahrungen verfügen, nun aber das Kompetenzfeld des Instrumentalpädagogen von seiner Komplementärseite aus, also aus der Perspektive des Lehrens, erkunden wollen. Darüber hinaus werden jene *Lehrenden* angesprochen, die an Musikhochschulen, Universitäten, Konservatorien und Berufsfachschulen an der fachdidaktischen Ausbildung angehender Instrumentalpädagogen beteiligt sind und instrumentenübergreifende Informationen zum musikbezogenen Lehren und Lernen suchen[1]. Zudem sind die Ausführungen für all jene *musikpädagogisch Berufstätigen* gedacht, die bereit sind, über ihr tägliches instrumentalpädagogisches Wirken nachzudenken oder konkrete unterrichtspraktische Anregungen suchen.

---

1 Vergleiche hierzu die persönliche Bestandsaufnahme von Ulrich Mahlert (2020).

Barbara Busch (Hrsg.)

Grundwissen Instrumentalpädagogik

Ein Wegweiser für Studium und Beruf

Mit Beiträgen von

Eckart Altenmüller, Barbara Busch, Michael Dartsch, Hans-Christian Jabusch, Kolja Lessing, Wolfgang Lessing, Ulrich Mahlert, Theresa Merk, Barbara Metzger, Silvia Müller, Peter Röbke, Wolfgang Rüdiger, Gudrun Schröter, Reinhild Spiekermann


Breitkopf & Härtel

INHALT

Über dieses Buch

„Erst durch die theoretische Reflexion entsteht Lehrerhandeln, das sich von naivem Pragmatismus unterscheidet. Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht, und dies Tag für Tag, setzen einen großen Fundus an Kenntnissen voraus." (Topsch 2002, S. 2) Ausgehend von dieser These ist im vorliegenden Band Sachwissen rund um das Lehren und Erlernen eines Musikinstruments zusammengestellt, das ein systematisches Nachdenken über Instrumentalunterricht anregen soll. Zugleich lädt es ein, aus „reflexiver Distanz" (Meyer 2008, S. 137) das eigene instrumentalpädagogische Handeln besser zu verstehen. Insofern ist die Funktion des Buches mit der eines Stadtplans zu vergleichen, der Überblick und Orientierung bietet und beim weiteren Erkunden Querverbindungen offenbart.

Dabei lässt der Anspruch, instrumentalpädagogisches *Grundwissen* zu benennen, zunächst Fixierung und Sicherung von Erkenntnissen erwarten, kaum jedoch Unsicherheit und Veränderung vermuten. Doch die Bereitstellung des Fachwissens ist nicht als Endprodukt zu verstehen, sondern als ein offener Prozess, der vom Erfahrungsbezug und von der Eigenaktivität des Lesers abhängig ist. Ihm obliegt es, seine persönlichen Erfahrungen und Erkenntnisse einzuordnen, diese kritisch zu reflektieren, unterschiedliche Entscheidungsmöglichkeiten wahrzunehmen und schließlich individuelle unterrichtspraktische Konsequenzen zu ziehen. Damit ist nicht das instrumentalpädagogische Wissen selbst der letzte Zweck, sondern die Bereitschaft oder gar die Kunst, dieses Wissen so zu gebrauchen, dass sich begründete Handlungsoptionen für die Unterrichtspraxis eröffnen.

Mit dieser Zielsetzung richtet sich die Publikation an *musikpädagogisch Interessierte,* die erste Informationen zu jenen Themen suchen, die den hier vorgestellten Kern instrumentalpädagogischer Theorie und Praxis bilden. Der Band wurde insbesondere für *Studierende der Instrumentalpädagogik* konzipiert, die hinsichtlich des Erlernens eines Instruments über umfangreiche eigene Erfahrungen verfügen, nun aber das Kompetenzfeld des Instrumentalpädagogen von seiner Komplementärseite aus, also aus der Perspektive des Lehrens, erkunden wollen. Darüber hinaus werden jene *Lehrenden* angesprochen, die an Musikhochschulen, Universitäten, Konservatorien und Berufsfachschulen an der fachdidaktischen Ausbildung angehender Instrumentalpädagogen beteiligt sind und instrumentenübergreifende Informationen zum musikbezogenen Lehren und Lernen suchen[1]. Zudem sind die Ausführungen für all jene *musikpädagogisch Berufstätigen* gedacht, die bereit sind, über ihr tägliches instrumentalpädagogisches Wirken nachzudenken oder konkrete unterrichtspraktische Anregungen suchen.

---

1 Vergleiche hierzu die persönliche Bestandsaufnahme von Ulrich Mahlert (2020).

Aus dem Prozess sowie dem Ziel ein Instrument zu erlernen bzw. zu lehren resultiert im vorliegenden Kompendium eine Konzentration auf thematische Bereiche, die in unmittelbarer Beziehung zum Instrumentalunterricht stehen. Dabei wird unter Instrumentalunterricht eine Begegnung von Lehrenden und Lernenden verstanden, die – planmäßig, absichtsvoll sowie meist professionalisiert und institutionalisiert – die Vermittlung von musik- und instrumentenbezogenem Können und Wissen beabsichtigt (Böhm 1982, S. 530; Glöckel 1996, S. 322–324). Diese Definition deutet darauf hin, dass Instrumentalunterricht ein äußerst komplexes Geschehen ist, das sich aus unterschiedlichen Faktoren zusammensetzt. Um über die Gestaltung von Unterricht konstruktiv nachdenken zu können, lohnt es sich, diese Faktoren genauer zu betrachten.

1. Unter der Überschrift „Grundlagen des Instrumentalunterrichts" kommen im ersten Kapitel Aspekte zur Sprache, die aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Perspektive konstitutiv für die instrumentalpädagogische Praxis sind.
2. „Psychologische Hintergründe" bilden das zweite Kapitel – wohlwissend, dass diese zwar keine unmittelbare Ableitung didaktischer Konsequenzen erlauben, jedoch dazu beitragen, Schülerhandeln besser zu verstehen und Lehrerhandeln modifizieren zu können.
3. Ausgehend von dem Anspruch, dass Unterricht bei aller Sachorientierung zuvörderst auch schülerorientiert durchzuführen ist, stehen im dritten Kapitel die „Adressatinnen und Adressaten instrumentalpädagogischer Angebote" im Zentrum der Ausführungen.
4. Orientiert an der Definition, dass Instrumentalunterricht die Begegnung von Mensch zu Mensch darstellt, in der die Vermittlung spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten angestrebt wird, ist das vierte Kapitel der „Didaktik des Instrumentalunterrichts" gewidmet.
5. Im fünften Kapitel werden didaktische Überlegungen auf jene „Spezifischen Handlungsfelder der Instrumentalpädagogik" ausgeweitet, die den sogenannten regulären Instrumentalunterricht ergänzen können.
6. Weil die Reflexion instrumentalpädagogischen Handelns der Professionalisierung dient, werden im sechsten Kapitel Anregungen zum systematischen „Nachdenken über instrumentalpädagogische Praxis" gegeben.
7. Auch das siebte Kapitel zur „Instrumentalpädagogik im historischen Kontext" ist dem Ziel der Professionalisierung verpflichtet. Instrumentalpädagogisches Denken und Handeln wird aus historischer Perspektive nachgezeichnet, um Impulse für die Identifikation mit dem Beruf des Instrumentalpädagogen zu gewinnen.

Alle Kapitel sind so geschrieben, dass sie fortlaufend, aber auch unabhängig voneinander zu lesen sind. Zahlreiche inhaltliche Querverbindungen lassen sich mit Hilfe des Stichwortregisters entdecken; dementsprechend sparsam wurde innerhalb der Kapitel mit Verweisen umgegangen. Allerdings dürfen dabei die aus systematischen Gründen einzeln behandelten Themen nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie sich in der Praxis des Instrumentalunterrichts fortwährend aufeinander beziehen und einander durchdringen. Insofern überrascht es nicht, dass einzelne Themen, die konstitutiv für das instrumentalpädagogische Arbeiten sind, das gesamte Buch wie ein roter Faden durchziehen und im Sinne von Leitgedanken der Publikation zugrundeliegen. Hierzu zählen

- die Spielorientierung als didaktische Prämisse[2] für das instrumentale Lehren und Lernen,
- die Notwendigkeit des Übens, das für den Erwerb differenzierter spieltechnisch-musikalischer Ausdrucksfähigkeit unerlässlich ist,
- die Bedeutung der Kommunikation (auch mit Schülereltern), weil das Musizierenlernen sozialer Unterstützung bedarf, sowie
- die Überzeugung, dass kein Mensch unmusikalisch ist: Jeder Mensch, der sich bewegen, hören und seine Stimme einsetzen kann, verfügt über musikbezogene Fähigkeiten, die es im Instrumentalunterricht aufzugreifen und auszudifferenzieren gilt.

Sowohl mit der Themenauswahl als auch mit den Leitgedanken wird auf den Umstand reagiert, dass Instrumentalpädagogik als eine *Handlungswissenschaft* zu verstehen ist, in der fachsystematisches Denken sowie eine wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Reflexion jedoch erst allmählich entstehen. Hierzu leisten die Autorinnen und Autoren des Kompendiums einen Beitrag und tragen der Prämisse Rechnung, dass instrumentalpädagogisches Handeln gleichermaßen wissenschaftlich begründet wie erfahrungsoffen, selbstbestimmt wie sozial orientiert, zugleich schülerorientiert wie sachorientiert sein muss.[3] Zudem wird Instrumentalpädagogik als eine *Fachrichtung* der Musikpädagogik verstanden, die neben weiteren Teildisziplinen (beispielsweise der Elementaren Musikpädagogik und der Konzertpädagogik bzw. Musikvermittlung) steht. Dabei umfasst die Fachrichtung der Instrumentalpädagogik diverse Praxisfelder, die entweder in enger Verbindung zu Ausbildungskontexten stehen (Musikschule, allgemeinbildende Schule, Hochschule, freier Markt etc.) oder spezifische inhaltliche Schwerpunkte aufweisen (Orientierungsangebote, Hochbegabtenförderung etc.).

Alle Beiträge wurden aus der Erfahrung der abendländischen Musikkultur und ihrer Instrumente verfasst. In bewusster Konzentration auf die aus diesem Kontext resultierenden Fragestellungen und im Wissen um die sich rasant weiterentwickelnde Vielfalt instrumentalpädagogischer Herausforderungen bleiben einige Themen unerwähnt: Beispielsweise hätte die

---

2 Vergleiche hierzu die Ausführungen von Martin Losert zu „Pädagogischen Grundüberzeugungen" in der Instrumental- und Gesangspädagogik (Losert 2015, S. 45–77).

3 Vergleiche hierzu die Überlegungen von Wilhelm Topsch, der die Arbeit in der Grundschule „im Spannungsfeld zwischen vier teils konträren Positionen" verankert sieht. Seines Erachtens muss sie „gleichermaßen wissenschaftlich begründet und erfahrungsoffen, selbstbestimmt und sozial offen sein." (Topsch 2008, S. 8f.) Gleiches ist für das instrumentalpädagogische Lehren und Lernen festzuhalten.

Integration von Erfahrungen rund um das Lehren und Lernen im Kontext Populärer Musik eine Bereicherung dargestellt (Bollack 2018). Dies gilt auch für die Genderperspektive (Busch, Münch 2016), für interkulturelle Fragestellungen (Reiners 2012) sowie für die Digitalisierung der instrumentalpädagogischen Arbeit (*Üben & Musizieren online* 2020). Eher peripher betrachtet bleiben der Instrumentalunterricht bzw. das Musizieren lernen im Kontext der allgemeinbildenden Schule (Cerachowitz 2012; Sommerfeld 2014; *Üben & Musizieren* 2019) und die Entwicklungen im Bereich der Sozialen Arbeit (Wickel 2018). Auch die Musikgeragogik in all ihren Facetten (Hartogh, Wickel 2008; IBK 2013) sowie Gedanken zur Inklusion werden nur gestreift (Gerland, Keuchel, Merkt 2017). Jeder Einführung in Buchform sind Grenzen gesetzt.

Keine Frage, die Instrumentalpädagogik ist in Bewegung (Rüdiger 2018): Themenfelder differenzieren sich aus, neue Aspekte kommen hinzu, manches verschwindet (vorübergehend). Als Spiegel einer seit fast 40 Jahren fortwährenden instrumentalpädagogischen Diskussion und vieler damit verbundener zeittypischer Entwicklungen dokumentiert die Zeitschrift *Üben & Musizieren* die Dynamik des Faches (Mahlert 2018). Als musikpädagogische Fachzeitschrift soll sie „prinzipiell alle am Musizieren und am Musizierenlehren Interessierten vielfältig informieren und weiterbilden" (ebd., 158). Diese Grundintention verbindet das Periodikum mit dem nun in der zweiten Auflage vorliegenden, korrigierten und aktualisierten *Wegweiser für Studium und Beruf*, dem *Grundwissen Instrumentalpädagogik*.

Meine einführenden Überlegungen schließe ich mit einem Dank an Friedhelm Pramschüfer, der als Lektor den langen Entstehungsprozess des Kompendiums ebenso geduldig wie konstruktiv begleitet hat und eine behutsame Überarbeitung im Rahmen der zweiten Auflage initiierte. Seine Bereitschaft, sich immer wieder auf neue Einsichten einzulassen und diese in das Manuskript zu integrieren, weiß ich ebenso zu schätzen wie seine umsichtigen Korrekturen.

Mit den Autorinnen und Autoren führte ich über viele Jahre anregende Diskurse über instrumentalpädagogische Belange; dafür danke ich allen Beteiligten vielmals. Ich wünsche mir ein Weiterleben des Diskurses im Nachdenken der Leserinnen und Leser[4], sodass Lehrende und Lernende im Unterrichtsalltag von einer zunehmenden inneren und äußeren Professionalisierung[5] der Instrumentalpädagogik profitieren.

Würzburg, im Herbst 2020 Barbara Busch

---

4 Angesichts dessen, dass in der Instrumentalpädagogik überproportional viele Frauen tätig sind, stellt sich die Frage, ob das weibliche oder männliche Genus verwendet werden soll. Um den Lesegewohnheiten zu entsprechen, wird im Folgenden das männliche Genus verwendet – gemeint sind jedoch alle Geschlechter.

5 Abel-Struth unterscheidet zwischen einer aufgabenbezogenen inneren und statusbezogenen äußeren Professionalisierung im Kontext der Ausbildung eines Berufsbewusstseins von Musiklehrenden (Abel-Struth 2005, S. 430).

1 Grundlagen der Instrumentalpädagogik

Michael Dartsch

1.1 Zum Begriff der Musik

Instrumentalunterricht zielt auf eine spezielle Umgangsform mit Musik ab, nämlich auf ihre Erzeugung mit Hilfe eines Werkzeugs, das aus bestimmten Materialien besteht, welche – anders als beim Gesang – nicht dem menschlichen Körper zugehören. Das „Werk", das dabei er-„zeugt" wird, ist Musik. Der Unterricht auf einem Instrument ist also als eine besondere Form des Musikunterrichts zu verstehen, in dem es stets um Musik geht.

Die Lehrkräfte, aber auch die Schülerinnen und Schüler, werden jeweils bestimmte Vorstellungen von Musik in den Unterricht mitbringen. Dabei kann es durchaus auch zu Konflikten – etwa über selbsterfundene Musik, Neue Musik oder Populäre Musik – kommen. Es stellt sich die Frage, ob und wie der Begriff der Musik bestimmt werden kann. Als mögliche Antwort sei die folgende Definition vorgeschlagen: *Musik lässt sich als kulturelles Phänomen beschreiben, bei dem in sozialen Zusammenhängen Schall erzeugt wird, wobei ästhetische Aspekte ebenso leitend sind wie psychische Bedürfnisse.* Die Bestandteile dieses Definitionsversuchs werden im Folgenden beleuchtet. In einem ersten Schritt soll gezeigt werden, dass eine physikalische Definition unzureichend bleiben muss. Vielmehr muss der Bereich der Ästhetik in eine Begriffsbestimmung miteinbezogen werden. Dazu bedarf es im zweiten Schritt eines Exkurses in die Philosophie der ästhetischen Einstellung. Ergänzend kommen in einem dritten Schritt individuelle psychische Bedürfnisse hinzu, die ebenfalls als entscheidendes Moment von Musik anzusehen sind. Der Aspekt der Ästhetik verweist zudem auf kulturelle Regelsysteme und Konventionen, die in einem vierten Schritt thematisiert werden. Dabei soll auch untersucht werden, inwieweit Musik als Kunst zu gelten hat, bevor im abschließenden fünften Schritt der soziale Zusammenhang als Bedingung von Musik behandelt wird.

„... bei dem [...] Schall erzeugt wird, ..." – Physikalische Annäherung

Physikalisch gesehen handelt es sich bei Musik um Schallwellen; dabei wird eine Hin- und Herbewegung in einer Reihe aneinandergekoppelter Teilchen von einem an das andere weitergegeben, sodass sich die Bewegung in dem von den Teilchen gebildeten Medium fortpflanzt (Zentner 2006, S. 217ff.). Im Falle von Musikinstrumenten wird die erzeugte, ursprüngliche Schwingung zunächst durch das Material des Instruments selbst weitergeleitet, dann in der Regel an die Luft übertragen, von wo aus sie schließlich das menschliche Ohr erreichen kann (Jourdain 2001, S. 59ff.). Zwar können mit physikalischen Methoden bestimmte Eigenschaften der Schallwellen erhoben werden, die häufig mit Musik verbunden sind; so lässt sich etwa an Frequenz und

Obertonspektrum erkennen, ob es sich um Klangereignisse mit bestimmten Tonhöhen handelt und ob jene von der menschlichen Stimme oder einem bestimmten Musikinstrument erzeugt wurden. Dies wird jedoch kaum für eine sichere Bestimmung von Musik ausreichen: Zum einen würden nicht alle Klänge mit bestimmbarer Tonhöhe, die von einem Instrument stammen, sogleich als Musik eingestuft; fällt beispielsweise ein Gegenstand – wie etwa eine auf dem Klavier stehende Komponistenbüste – infolge einer Erschütterung auf die Klaviertasten, wird sicher ein Klangereignis entstehen, das bestimmte Tonhöhen aufweist, ohne dass man hier von Musik sprechen würde. Zum anderen ist Musik denkbar, die ohne bestimmbare Tonhöhen auskommt, etwa ein Solostück für Kleine Trommel. Analog hierzu ermöglicht auch die physikalisch feststellbare Regelmäßigkeit von Zeitstrukturen keine sichere Diagnose: Im Ticken eines Weckers wird man keine Musik erkennen; ebenso lässt sich Musik ohne regelmäßige rhythmische Struktur denken und finden.

„... wobei ästhetische Aspekte [...] leitend sind ...“ – Zur ästhetischen Einstellung

Wenn der Mensch Musik als solche wahrnimmt, so tut er dies aus einer ästhetischen Einstellung heraus. Wie der Philosoph Martin Seel darlegt, kann der Mensch Ausschnitten der Welt in verschiedenen Einstellungen begegnen: In einer „theoretischen Einstellung“ sucht er etwas über den Weltausschnitt zu erkennen; wer etwa eine Landschaft in dieser Einstellung ansieht, nimmt vielleicht ihre geologische Beschaffenheit, nicht aber ihre Schönheit wahr. Musik in dieser Einstellung zu begegnen, liefe etwa auf die oben beschriebene Analyse von Schallwellen hinaus. In einer „instrumentellen Einstellung“ wird der Weltausschnitt im Hinblick auf bestimmte Zwecke behandelt und beurteilt; hier würde die Landschaft etwa auf ihren landwirtschaftlichen Ertrag hin angesehen. Auch Musik kann zu bestimmten Zwecken eingesetzt und danach beurteilt werden, sie erschöpft sich aber niemals ganz und gar in der ihr zugedachten Funktion. Urteilen lässt sich außerdem in einer „moralischen Einstellung“ – dann richtet sich das Urteil daran aus, ob Handlungen bestimmten sozialen Normen genügen –, des Weiteren in einer „präferentiellen Einstellung“ – hier wird geurteilt, inwieweit etwas dem eigenen Wohlergehen dient – und eben schließlich in einer „ästhetischen Einstellung“. Letztere zeichnet sich dadurch aus, dass wir uns den eigenen Wahrnehmungen zuwenden und uns die entsprechenden Erfahrungen vergegenwärtigen. In dieser besonderen Einstellung erschließt sich dem Menschen denn auch Musik. Selbst bei funktional eingesetzter Musik – etwa bei Meditationsmusik, bei Kirchenmusik oder bei Marschmusik – schwingt das ästhetische Moment immer mit; in der Regel wird sie auch in ihrem besonderen Sosein wahrgenommen.

Dabei kann Musik auf verschiedene Weise ästhetisch wahrgenommen werden: Wahrnehmen kann sich, wenn man wiederum auf Seel Bezug nimmt, zunächst auf das „Versenken in die Sinneseindrücke“ beschränken. Weiter lässt sich das Wahrgenommene aber auch auf die „eigene Lebensgestaltung“ beziehen: Wir tragen Kleider, kaufen Möbel und hören Musikstücke, die wir als zu uns passend empfinden und gestalten damit unser Lebensumfeld. Schließlich kann das Wahrgenommene auch nach einem „Sinn durchsucht und gedeutet“ werden. In den Genuss der Wahrnehmung mischt sich dann das Erkennen der Form und eines dahinter stehen-

den Gehaltes, wie dies gerade bei Kunstwerken – auch im Bereich der Musik – charakteristisch ist (Seel 1991, S. 38ff., 89ff., 135ff.; 1997, S. 118ff.). Es sind jene drei Weisen der Wahrnehmung, die gemeint sind, wenn im Definitionsversuch von ästhetischen Aspekten die Rede ist.

Natürlich kann auch Sprache in einer ästhetischen Auffassung wahrgenommen werden. Wird etwa Lyrik rezitiert, liegt ebenfalls eine Schallerzeugung unter ästhetischen Gesichtspunkten vor. Um im vorgeschlagenen Definitionsansatz Musik von Lyrik abzugrenzen, wäre zu ergänzen, dass bei Musik das Schallereignis als solches, nicht aber das Spiel mit Bezeichnungen ästhetisch wahrgenommen wird. Demgegenüber steht bei Sprachkunst stets der konventionelle Zeichencharakter von Begriffen im Zentrum. Sprache lebt von den Wortbedeutungen. Musik kann man hingegen schwerlich unmissverständliche Bedeutungen zusprechen; als Träger von Ausdrucksgehalten lässt sie sich gleichwohl als ein spezielles und mehr oder weniger vieldeutiges Zeichensystem verstehen (Spychiger 1997, S. 78), daher rührt denn auch die Möglichkeit ihrer Deutung im Rahmen der ästhetischen Wahrnehmung.

„... ebenso [...] wie psychische Bedürfnisse." – Das Psychische in der Musik

Wenngleich eine ästhetische Einstellung für den Umgang mit Musik charakteristisch ist, lassen sich funktionale Aspekte nicht von der Hand weisen. Ganz allgemein bestehen diese darin, die menschliche Psyche in irgendeiner Weise zu beeinflussen. Beschränkt man sich dabei auf jene Funktionen, die das Individuum für sich selbst verwirklicht, dann ließen sich diese mit dem Begriff der Psychohygiene umschreiben. Der Mensch kann sich, indem er innere Impulse ausdrückt und so nach außen abführt, von innerer Spannung befreien; er kann jene Impulse mittels Musik ordnen und verarbeiten. Er kann zu sich selbst kommen, eigene Regungen erleben und gestalten. All jene Aspekte lassen sich auch in der Feststellung bündeln, dass Musik dem Menschen schlicht gut tun kann.

Dies sollte auch im Instrumentalunterricht erlebt werden können. Dazu wird die Lehrkraft anstreben, dass die gespielte Musik für das ausführende Individuum stimmig ist. Weder sollte sie Schülerinnen und Schülern Gestaltungsweisen aufzwingen, die sich für diese letztlich unstimmig anfühlen, noch sollte sie diejenigen Impulse gering achten, die von diesen selbst in den Unterricht eingebracht werden. Insbesondere können in improvisierte Musik von Anfang an individuelle Ausdrucksbedürfnisse einfließen. Mehr als an fest umrissenen Stilen kann sich die Improvisation gerade im Anfangsunterricht an der gestischen Qualität der Musik orientieren (Rösing 2002, S. 580f.). Lautstärke, Tempo und Phrasierung können mehr oder weniger deutlich emotionale Gehalte repräsentieren, die mit den Gestaltungsabsichten der Schülerinnen und Schüler in Einklang zu bringen sind. Diese werden immer sensibler auf die Klangergebnisse hören und Nuancen vorausplanen können (Dartsch 2010, S. 238). Die Richtschnur für jene Nuancen aber liegt im ausführenden Subjekt und entzieht sich einer pädagogisch zu fassenden Objektivität. In diesem Sinne ist die Instrumentalpädagogik in Anlehnung an den Musikpädagogen Franz Niermann gut beraten, einen dynamischen Kunstbegriff einem vorab starr definierten entgegenzusetzen, sodass im Einzelfall immer wieder neu und individuell entschieden wird, wie eine bestimmte Musik zu bewerten ist (Niermann 1997, S. 19ff.).

„Musik lässt sich als kulturelles Phänomen beschreiben, …" – Musik und Kultur

Die Ausführung von Musik hat sich aber nicht nur an psychischen Bedürfnissen, sondern auch an Regelsystemen der Entstehungs- und der Aufführungszeit zu orientieren. Diese basieren auf Vorstellungen, welche in einem kulturellen Zusammenhang beheimatet sind. Der Musikwissenschaftler Tibor Kneif spricht von „ästhetischen Ideen"; diese Ideen davon, wie gute Musik klingen, gebaut sein und ausgeführt werden sollte, haben sich im Laufe der Musikgeschichte stetig gewandelt (Kneif 1988, S. 158ff.; Dartsch 2014, S. 130ff.). Unterschiedlichste ästhetische Ideen prägen die Musik verschiedener Kulturkreise sowie auch verschiedener Genres. Im Instrumentalunterricht wird es immer wieder auch darum gehen, solche ästhetischen Leitlinien kennenzulernen und die Ausführung und Gestaltung von Musik danach auszurichten.

Mit dem ästhetischen und dem psychologischen Aspekt von Musik sind Kultur und Individuum zur Geltung gebracht; sie markieren stets die beiden Pole, zwischen denen sich Bildungsprozesse entwickeln (Dartsch 2010, S. 174ff.). Auch das Erlernen eines Instruments findet also im diesem Spannungsfeld statt. Dafür muss es sich bei der Musikproduktion im Instrumentalunterricht durchaus nicht sogleich um die Sphäre dessen handeln, was im kulturellen Kontext als Kunst bewertet wird. Ähnlich wie neben der Kunstform Literatur auch eine Alltagsform der Sprache existiert und sich Kinder zuallererst in dieser Sprachform ausdrücken, könnte man auch von einer alltagssprachlichen Musik ausgehen, die selbstverständlich im Lebensumfeld der Kinder präsent ist (Spychiger 1997, S. 78). Es ließe sich etwa darüber streiten, ob Formen der Volksmusik und der Populären Musik als Kunst zu gelten haben (Fuhr 2007, S. 70ff.). In jedem Falle aber handelt es sich um kulturelle Produkte, die auf eine ästhetische Wahrnehmung abzielen, daneben aber auch um Angebote, mit denen das Individuum seinen je eigenen Bedürfnissen nachkommen und die es in diesem Sinne auch als Materialgrundlage für spontane musikalische Äußerungen gebrauchen kann.

„… in sozialen Zusammenhängen …" – Musik im sozialen Kontext

Bei der Klärung des Begriffs der Musik ist schließlich zu bedenken, dass Musik stets in sozialen Zusammenhängen angesiedelt ist. Menschen musizieren miteinander und füreinander; der für sich selbst spielende Mensch stellt gewissermaßen einen Sonderfall dieser Regel dar. Auch hier greifen kulturelle Konventionen. Sie geben vor, wie Gruppen von Menschen ihr gemeinsames Musizieren koordinieren – sei es eine Jazzcombo, ein Sinfonieorchester, ein Spielmannszug oder eine Familie, die einen Geburtstagskanon singt. Sie regeln auch das Verhalten, das Publikum und Ausführende in unterschiedlichen Kontexten zeigen können – etwa bei Popkonzerten, Opernaufführungen oder in Jazzclubs. Aber auch hier kommt es nicht nur auf kulturelle Regeln, sondern auch auf psychische Stimmigkeiten innerhalb der Gruppen an. Zu denken ist beispielsweise an den gefühlsmäßigen Einklang zwischen der Betreuungsperson und dem Kind beim Wiegenlied, die gemeinsam erarbeiteten und schließlich geteilten Gestaltungsabsichten eines Kammermusikensembles, das gemeinsame emotionale Erlebnis innerhalb eines Chores und den sprichwörtlichen Funken zwischen Interpret und Publikum. Hat man es im Instrumental-

unterricht mit Gruppen und Ensembles zu tun, so geht es immer auch um jene sozialen Aspekte, um ein gelingendes musikalisches Miteinander.

Die Betrachtungen zum Begriff der Musik erbringen somit recht konkrete Orientierungen für den Instrumentalunterricht: Es geht dort darum,
- dass die Musik dem musizierenden Menschen entspricht,
- dass die Musik den ästhetischen Konventionen der Entstehungs- und der Aufführungszeit entspricht,
- und dass beim Musizieren ein Stück Gemeinsamkeit gelingt.

Michael Dartsch

1.2 Zielsetzungen der Instrumentalpädagogik

Über alle kurz- und mittelfristigen Ziele hinaus, die die Arbeit im Instrumentalunterricht bestimmen, ist diese auch mit übergeordneten Leitzielen zu legitimieren. Dabei gilt es, die Frage zu beantworten, warum das Musizieren überhaupt der Anstrengung wert sein sollte, warum es sich also lohnt, es zu unterrichten und eine institutionelle Struktur dafür bereitzustellen – also etwa Musikschulen und musikpädagogische Studiengänge. Hierfür lassen sich insbesondere drei unterschiedliche Begründungsmuster ausmachen: Entweder wird auf direkte psychologische Funktionen von Musik abgehoben (s. Kap. 1.2.1), auf sogenannte Transfereffekte des Musizierens verwiesen (s. Kap. 1.2.2) oder auf den Eigenwert von Musik Bezug genommen (s. Kap. 1.2.3). Im Folgenden werden diese Legitimationsansätze jeweils einzeln entfaltet.

1.2.1 Psychologische Legitimation: Musizieren tut gut

Ausgangspunkt einer psychologisch orientierten Begründung für das Musizieren ist die Annahme, dass es grundlegenden und tiefen Bedürfnissen des Menschen entspricht. Darauf deutet allein schon die Tatsache hin, dass Menschen zu allen Zeiten und in allen Regionen musiziert haben. Entsprechende Funde und Zeugnisse reichen bis in die Steinzeit hinein und werden häufig im Zusammenhang mit kultischen Feiern gesehen. Die ältesten Fragmente von Musikinstrumenten, nämlich von Flöten aus Elfenbein oder Knochen, sind bis zu 40.000 Jahre alt (vgl. Conard, Malina, Münzel 2009).

Analog hierzu hat Wolfgang Suppan herausgearbeitet, wie in verschiedensten Ethnien Musik immer mit Kult verbunden war; sie bahnte über Trancezustände den Kontakt zu Ahnen und Geisterwesen an und festigte den Zusammenhalt des Stammes (Suppan 1984). Musik und Musizieren werden hier als Mittel zur Entgrenzung und Begeisterung im wahren Wortsinn eingesetzt und korrespondieren mit einem entsprechenden Bedürfnis des Menschen nach euphorischer Stimmung, nach Überschreitung der Grenzen des Alltags und des Individuums. Hierzu gehören

auch die Befreiung von psychischen Spannungen und das intensivierte Erleben seiner selbst. Wo dies alles im sozialen Zusammenhang geschieht, wie es grundsätzlich für Musik charakteristisch ist, werden intensive Emotionen miteinander geteilt – also zunächst einander mit-„geteilt" –, und können sich verbindend und festigend auf die Gemeinschaft auswirken. Mittelbar dient die Musik so auch dem Bedürfnis danach, sich in Gemeinschaften aufgehoben zu fühlen, was für das Überleben des Menschen von alters her unabdingbar ist. So kann das Ausdrucksbedürfnis des Menschen biologisch mit der notwendigen Koordination und dem komplexen sozialen Gefüge des Füreinander-Sorgens in Verbindung gebracht werden. In kulturell überlieferten Formen des Ausdrucks – etwa in Tänzen oder Liedern einer ethnischen Gemeinschaft – vergewissert sich der Mensch musizierend seiner Zugehörigkeit zu einer Gruppe, so wie sich auch die Gruppe als Ganzes gleichsam ihrer Besonderheit vergewissert.

Jenes Teilen von intensiven Emotionen gelingt offenbar auch über Zeit und Raum hinweg. Fühlt sich ein Mensch von einer Musik innerlich angesprochen, die vor langer Zeit und möglicherweise an einem ganz anderen Ort der Erde entstanden ist, dann kann dennoch ein Eindruck entstehen, der dem Gefühl gleicht, von einem anderen Menschen tief verstanden zu werden. In diesem Fall transportiert die Musik eine Art menschliches Verständnis des Komponisten für die hörende oder spielende Person über Zeit und Raum. Für diese verbindet sich das intensive Erleben ihrer selbst im Idealfall mit dem Gefühl des Aufgehobenseins. Schließlich stellt sich nicht selten eine Art Befreiung und Ruhe ein. Mit der Form der Musik haben auch die psychischen Impulse, die mit der Musik hervorgerufen werden, gewissermaßen eine Form und Ordnung gefunden. Musik kann auf diese Weise dabei helfen, Erlebnisse und ihren emotionalen Widerhall zu verarbeiten (Dartsch 2010, S. 187, 194f.). Dies gilt für jeglichen Umgang mit Musik, sei es das aktive Musizieren, das Tanzen oder das Hören.

Bedürfnisse, die dem Umgang mit Musik zugrundeliegen, zeigen sich in je charakteristischer Ausprägung die ganze Lebensspanne hindurch:

Das Ohr ist bereits zwischen dem 5. und 6. Monat des vorgeburtlichen Lebens funktionsfähig, sodass der *Fötus* Klänge aus der Außenwelt gedämpft wahrnehmen kann. Daneben kann er jene Klänge hören, die mit den Körperfunktionen der Mutter einhergehen, also etwa Verdauungsgeräusche und Herzschlag. Der Säugling scheint die Stimme der Mutter nach der Geburt bereits zu erkennen und lässt sich davon ebenso beruhigen wie von Musik, die er schon im Mutterleib zu hören bekam (Fassbender 2002). Wohlgefühl und Entspannung der Mutter beim Hören der Musik mögen sich auf den Fötus übertragen und von ihm als angenehme Begleiterscheinung der Musik gespeichert werden. In jedem Fall stellt das pränatale Hören eine erste Kontaktaufnahme mit der Außenwelt dar, die im Laufe des Lebens Nachwirkungen zeigt. Vermutlich entspricht Musik somit pränatalen Bedürfnissen nach Beruhigung und Kontakt – Bedürfnissen also, die ein Leben lang mit Musik befriedigt werden können.

Schon *Neugeborene* können offenbar akustische Unterschiede registrieren; dies betrifft Rhythmen und Betonungsmuster ebenso wie Tonhöhenverläufe, Intervalle und Klangfarben. Auch orten sie Richtung und Entfernung einer Schallquelle. Sie verbinden Sprachlaute mit menschlichen Gesichtern und reagieren mit besonderer Aufmerksamkeit auf einen Sprachstil, der sich auf die *Babys* einstellt und als *motherese* – also „mutterisch" – bezeichnet wird. Kultur-

übergreifend zeichnet sich das Sprechen von Bezugspersonen zu Babys durch bestimmte Charakteristika aus, die durchaus musikalische Qualitäten beinhalten, insbesondere sind dies Wiederholungen, Rhythmisierungen und melodische Konturen. Zum Beruhigen wird der Verlauf der Tonhöhe gerne abgesenkt, zum Stimulieren steigt er eher an. Babys reagieren entsprechend auf diese Art der vokalen Kommunikation (Maier-Karius, Schwarzer 2007).

Von Anfang an produziert auch das Baby selbst Laute. Schon für das Schreien lassen sich unterschiedliche Melodiekonturen nachweisen (Wermke 2001, S. 43ff., 137). Nach wenigen Wochen beginnt das Baby, gurrende Laute zu produzieren. Bald schon brabbelt es in verschiedensten Varianten und Mustern; auf dieser Basis kommt es zwischen Kind und Betreuungsperson zu einer Form der Kommunikation, die von den musikalischen Qualitäten der Lautketten getragen wird (Wendt 1997, S. 249ff.; Papoušek, Papoušek 2003). Baby und Betreuungsperson kommunizieren über Melodik und Rhythmik und festigen so ihre Beziehung zueinander. Auch über seine Bewegungen drückt das Kind sein Befinden aus. Hierauf kann die Betreuungsperson mit passenden Lauten reagieren. Diese Form der emotionalen Abstimmung ist nach Daniel Stern überaus bedeutsam für die Entwicklung des Selbstempfindens, spiegelt sie doch dem Kind dessen eigene Affekte in einem anderen Ausdrucksmedium wider und konfrontiert es so gewissermaßen mit sich selbst (Stern 1998, S. 198ff.; Dartsch 2007, S. 45). Schon im frühesten Alter also kann Musik im weitesten Sinne dazu dienen, die Bedürfnisse nach Mitteilung, nach Selbsterleben und nach Aufgehobensein zu befriedigen.

Das *Kleinkind* greift bereits Lieder aus seiner Umgebung auf und verarbeitet sie in charakteristischen Spontangesängen. Diese bestehen aus Fragmenten ihm bekannter Lieder ebenso wie aus improvisierten Abschnitten, in denen das Kind sprachliche Passagen, sinnfreie Silben und Wortteile kreativ vertont (Seeliger 2003, S. 209f.). Genauso bedeutend wie das Lernen, also das Verändern und Erweitern von Bewegungs- und Denkschemata – der Entwicklungspsychologe Jean Piaget spricht von „Akkomodation" –, ist das Anverwandeln, das Zurichten nach eigenen Maßgaben – nach Piaget die „Assimilation" (Piaget 1969, S. 15ff.; Piaget 1976, S. 13ff.). Diese zeigt sich insbesondere im kindlichen Spielbedürfnis; im Spiel verarbeitet das Kind zwar Erlebtes, geht damit aber auf eine Weise um, die seinen eigenen Impulsen entspricht. Dies gilt auch für den Umgang mit Musik. Ein Unterricht, der das musikalische Tun des Kindes zu früh nach äußeren Normen formen will, wird den Bedürfnissen des Kindes meist zuwiderlaufen. Wo bereits Kleinkindern Instrumentalunterricht erteilt wird, wie das in der Suzuki-Methode der Fall ist, eröffnet sich die Möglichkeit, an die kindlichen Bedürfnisse nach „Spiel und Nachahmung" anzuknüpfen (Stadler Elmer 2000).

Ähnliches gilt auch noch für das *Vorschulkind:* Auch in diesem Alter geht das Kind in erster Linie eigenen Impulsen nach, orientiert sich dabei aber gleichzeitig an anderen Kindern und den geliebten Bezugspersonen. Seine Lust am Spiel, insbesondere am Rollenspiel (Howes, Matheson 1992), bietet wiederum Anknüpfungspunkte für einen frühen Instrumentalunterricht. Dies gilt umso mehr, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Musik mit ihren jeweiligen Charakteren stets dazu einlädt, in eine entsprechende Rolle zu schlüpfen bzw. eine bestimmte Haltung einzunehmen. Angeleitete Tänze und Lieder können freiere Spielsequenzen nach sich ziehen, Instrumentalstücke können mit Rollenspielen verbunden werden. Über den Charakter und den

Text von Instrumentalstücken kann das Kind eine Erweiterung seines emotionalen Erlebens erfahren. Diese Erweiterung ist vergleichbar mit denjenigen Erlebensräumen, die sich für das Kind mit einer Verkleidung eröffnen, im Grunde aber auch mit der Euphorie der Entgrenzung, die Musik etwa im Rahmen von kultischen Feiern ermöglichen kann und die einem altersübergreifenden Bedürfnis zu entsprechen scheint.

Das *Schulkind* nimmt Musik immer mehr auch als Bestandteil kulturellen Lebens wahr. Ähnlich wie es meist danach strebt, das Lesen, das Schreiben und das Rechnen zu ergründen und sich jene kulturellen Praxen zu erobern, rückt auch das Erlernen eines Instruments als Möglichkeit der Teilhabe an kultureller Praxis in den Fokus. Ein besonderer Reiz kann von anderen Kindern, die ein Instrument spielen und denen man nacheifert, aber auch von Ensembles ausgehen, in denen das Kind gerne mittun würde. Hier rückt die Funktion des Erlebens von Gemeinschaft wieder in den Blick. Die Freude des Teilens und Mitteilens wird spürbar, wenn Kinder begeistert anderen Menschen – etwa in der Familie – auf ihrem Instrument vorspielen. Etwas geben zu können, das geschätzt wird, bereitet nicht zuletzt Stolz und stärkt das Selbstwertgefühl.

Eine besondere Bedeutung erlangt die Musik noch einmal im *Jugendalter*. Die gemeinsam geteilte Musik verbindet Gruppierungen von Jugendlichen ähnlich stark wie politische oder weltanschauliche Ansichten. Das musikalische Ausdrücken der zuweilen heftigen Emotionen in der Phase der Pubertät kann Entlastung verschaffen und einen Weg zur Verarbeitung bieten. Mittels der Musik und des Musizierens kann der junge Mensch nicht zuletzt auch ein Stück der sich neu entwickelnden Identität nach außen tragen. Hier wird ein Instrumentalunterricht fehlgehen, der die Bedürfnisse der Jugendlichen nach emotionaler Entlastung und nach Außendarstellung zugunsten vorgegebener Anforderungsprofile übergeht. Nur wenn die Musik auch etwas mit dem Innenleben der Schülerinnen und Schüler zu tun hat, einen Widerhall bei ihnen findet, werden diese sie sich aneignen und sie lebendig darstellen können.

Auch der *erwachsene* Mensch kann beim Musizieren ein Stück Individualität und Kreativität ausleben, die ihm das Berufsleben möglicherweise versagt. Er kann sich mit Musik über den Alltag hinausheben und emotionalen Erlebnissen Raum schaffen, während Emotionen im Rahmen der täglichen Routinen und Kontakte häufig unterdrückt werden müssen. Der oft beschworene Terminus der Selbstverwirklichung kann hier meinen, dass Anteile der eigenen Persönlichkeit zur Geltung gebracht und in das Leben integriert werden, die im Alltag brachliegen. Aber auch hier spielt das Teilen affektiver Erlebnisse im Rahmen einer gewissen Geselligkeit eine große Rolle. Gerade für Erwachsene stellt das Mitspielen in Ensembles eine Hauptmotivation zum Erlernen oder Wiederaufgreifen des Instrumentalspiels dar (Gembris 1998, S. 427). Dies gilt wohl in besonderer Weise auch für *ältere* Menschen, denen regelmäßige berufliche Kontakte fehlen. Im Alter kann Musik schließlich auch als Träger von Erinnerungen fungieren, denen man sich gerne zuwendet. Dem Alltag enthoben zu sein, mag hier auch bedeuten, Sorgen, Ängste und Schmerzen für eine Weile zu vergessen. Das Gefühl, mit dem Musizieren etwas als sinnvoll Erlebtes zu tun, kann darüber hinaus die Lebensfreude und das Selbstwertgefühl heben (Harms, Dreischulte 2004, S. 9f., 64, 140ff., 202).

Musik zu unterrichten bedeutet nach alledem, Menschen ein Feld zu eröffnen, das sie auf individuelle Art und Weise in ihr Leben integrieren können, um im Laufe des Lebens immer wieder entsprechende Bedürfnisse zu befriedigen.

1.2.2 Außermusikalische Legitimation: Musizieren wirkt sich aus

Seit den 1990er-Jahren beschäftigt sich die Musikpädagogik unter dem Schlagwort der Transfereffekte immer wieder damit, welche Wirkungen auf andere Lebensbereiche dem Musizieren zugeschrieben werden können. Populäre Texte berufen sich nicht selten auf pauschale Aussagen wie „Musik macht klug" (Kreusch-Jacob 1999). Da der Forschungsstand aufgrund der wachsenden Zahl einschlägiger empirischer Arbeiten immer schwerer zu überblicken ist und dem Thema in der öffentlichen Diskussion ein nicht geringer Stellenwert zukommt, scheint es angezeigt, im Folgenden detaillierter auf einzelne Untersuchungsdesigns einzugehen.

Untersuchungsdesigns

Korrelationsstudien basieren auf der Messung verschiedener Merkmale von Personen oder Gruppen und erheben statistische Zusammenhänge. Solche Zusammenhänge, die als *Korrelationen* bezeichnet werden, sagen aus, dass höhere Werte bei einem Merkmal tendenziell auch auf höhere Werte beim anderen Merkmal schließen lassen, wenngleich dies im Einzelfall niemals sicher ist. Korrelationen lassen sich in Schätzungen der folgenden Art überführen: Je höher Merkmal a ausfällt, desto höher wird Merkmal b sein. Auf das Thema Transfer bezogen könnte es heißen: Je länger eine Person schon Musikunterricht hatte, desto besser wird ihr Ergebnis bei einem bestimmten Test zu allgemeinen Fähigkeiten ausfallen. Eine Sonderform von statistischen Zusammenhängen stellen Mittelwertvergleiche dar. Ein Beispiel könnte lauten: Kinder aus einer Musikklasse erzielen im Durchschnitt bessere Intelligenzwerte als Kinder aus einer anderen Klasse. Solche Vergleiche basieren aber auf ähnlichen Grundlagen wie die oben beschriebenen Korrelationen, denn die Mitgliedschaft in einer Musikklasse ließe sich als Merkmal ansehen, das den Wert 1 – Mitglied in der Musikklasse – und den Wert 0 – kein Mitglied einer Musikklasse – annehmen kann. So gesehen geht der Mittelwertvergleich ebenfalls in einer Je-desto-Formulierung auf: Je höher der Mitgliedschaftswert, desto höher würde tendenziell der Intelligenzwert ausfallen.

Zu beachten ist aber nun, dass Korrelationen – wie sich an den oben gewählten Je-desto-Formulierungen ablesen lässt – keine Aussagen über Ursachen und Wirkungen zulassen. Vielmehr kann eine Korrelation zwischen zwei Merkmalen a und b erstens so interpretiert werden, dass die Werte im Merkmal a auf die Werte im Merkmal b zurückzuführen sind; zweitens umgekehrt so, dass die Werte im Merkmal a die Ursache für die Werte im Merkmal b darstellen; drittens aber auch so, dass es ein drittes Merkmal – c – gibt, dass mit dem Merkmal a zusammenhängt und seinerseits auch die Ursache für die Werte im Merkmal b darstellt, man könnte dieses dritte Merkmal als Vermittlungsgröße bezeichnen. Wenn sich beispielsweise ein Zusammenhang zwischen der Mitgliedschaft in einer speziellen Musikklasse und den Leistungen in

der Schule zeigt, dann stellen die Identifikation der Kinder mit der Schule und die Begeisterung der Lehrkräfte für die besonderen Klassen wichtige Vermittlungsgrößen dar: Kinder und Lehrkräfte empfinden es nicht selten als Privileg, an einem solchen Projekt teilzunehmen und strengen sich infolgedessen besonders an, was sich schließlich auch in den allgemeinen Leistungen niederschlagen kann. Werden solche Merkmale, die als Vermittlungsgrößen in Frage kommen, ebenfalls erhoben, können sie allerdings mittels spezieller statistischer Verfahren aus der Korrelation zwischen a und b herausgerechnet werden. Dies geschieht in Korrelationsstudien aber nicht immer; außerdem kann man nie ausschließen, dass man Merkmale vergisst, die als Vermittlungsgrößen fungieren. Korrelationsstudien bleiben also für sich genommen mehrdeutig, sie können eher die Ergebnisse anderer Untersuchungen unterstützen. An Beispielen aus der Transferliteratur können diese Einschränkungen verdeutlicht werden:

In einer Untersuchung des Kanadiers Glenn Schellenberg zeigten sich bei knapp 150 6- bis 11-jährigen Kindern Zusammenhänge zwischen der Dauer des bereits erhaltenen außerschulischen Musikunterrichts und dem Intelligenzquotienten. Dabei ließ sich mittels der oben erwähnten statistischen Verfahren ausschließen, dass diese Zusammenhänge auf das Familieneinkommen, die formale Bildung der Eltern oder weiteren außerschulischen Unterricht zurückzuführen sind. Weiter hing die Dauer früher genossenen außerschulischen Musikunterrichts bei 150 Studierenden zwischen 16 und 25 Jahren sowohl mit der aktuell erhobenen Intelligenz wie auch mit den akademischen Leistungen in der Highschool zusammen (Schellenberg 2006), wenngleich sich solche Zusammenhänge hier nur recht schwach zeigten. Diese Ergebnisse müssen nun aber nicht zwingend bedeuten, dass außerschulischer Musikunterricht die Intelligenz fördert, sondern könnten prinzipiell auch dadurch erklärt werden, dass etwa intelligentere Menschen mehr Musikunterricht in Anspruch nehmen.

Sollte die allgemeine Intelligenz Erfolg und Motivation beim Musizieren begünstigen, so könnte sie als Vermittlungsgröße auch Zusammenhänge von musikalischen Aktivitäten mit besonderen kognitiven Fertigkeiten erklären, etwa mit dem verbalen Gedächtnis (Chan, Ho, Cheun 1998; Jonides 2008) oder dem geometrischen Denken (Spelke 2008). In einer Münsteraner Untersuchung zum Zusammenhang der Schulreife mit Singentwicklung und Singförderung stellte sich die soziale Schicht als bedeutende Vermittlungsgröße heraus (Blank, Adamek 2010, S. 98ff.); auch das Anregungsniveau im Elternhaus käme hierfür in Frage, wird es doch das Singen ebenso beeinflussen wie die Schulreife. Schließlich geht auch aus den jüngst gefundenen Zusammenhängen zwischen künstlerischem Engagement einerseits und Schulmotivation, Selbstwertgefühl und Lebenszufriedenheit andererseits (Martin, Mansour, Anderson et al. 2013) nicht hervor, was Ursache und was Wirkung ist.

In *Experimentalstudien* werden die Versuchspersonen zufällig in bestimmte Gruppen eingeteilt. Mindestens eine dieser Gruppen nimmt als Versuchsgruppe an einem besonderen Angebot mit Musik teil, z. B. erhält sie vermehrten Musikunterricht. Eine andere Gruppe erhält keine besondere Behandlung und fungiert als Kontrollgruppe. Beide Gruppen werden nun nach einer bestimmten Zeitspanne hinsichtlich eines interessierenden Merkmals verglichen. Stellt sich nun heraus, dass die besonders behandelte Gruppe sich in diesem Merkmal von der anderen unterscheidet, liegt es nahe, diesen Unterschied auf die Sonderbehandlung zurückzuführen. Vo-

raussetzung hierzu ist die Stabilität aller anderen Merkmale; die verglichenen Gruppen dürfen sich in nichts außer der Sonderbehandlung unterscheiden. Dies lässt sich aber in Experimentalstudien durch Messungen vor der Einteilung in die Gruppen weitgehend sicherstellen. Wenn die Aufteilung auf die Versuchs- und die Kontrollgruppe nicht von den Forschenden veranlasst, sondern im Nachhinein festgestellt und für die Untersuchung genutzt wird, spricht man von *Ex-post-facto-Studien*.

Auch die Aussagekraft von Experimentalstudien unterliegt Einschränkungen: Erstens ist zu betonen, dass die Ergebnisse nur für die ganz genaue Form des besonderen Angebots gilt, die angewandt wurde. Man darf dann also nicht einfach sagen: „Musik macht klug". Vielmehr müsste man genau angeben, welche Form des Umgangs mit Musik unter welchen Bedingungen und über welchen Zeitraum mit welchen Merkmalswerten einhergeht! Nicht zuletzt widersprechen sich auch die Ergebnisse verschiedener Experimentalstudien zum selben Themenfeld, da die Bedingungen nicht genau übereinstimmen.

Zweitens ist aus der Forschung bekannt, dass jede Form von zusätzlicher Beschulung positive Auswirkungen hat. Man spricht in diesem Zusammenhang vom *Schooling Effect* (Schumacher 2006, S. 23): Kinder mit vermehrter Förderung werden unabhängig von der vermittelten Materie stets von Zusatzangeboten profitieren. Sie haben schlicht mehr Anregungen und Zuwendung erfahren. Daher scheinen insbesondere solche Untersuchungen aussagekräftig, die die Effekte eines Umgangs mit Musik mit den Effekten des Umgangs mit anderen Materien – etwa mit Theaterspiel, Sport oder Ähnlichem – vergleichen, in denen es also mehrere Versuchsgruppen neben der Kontrollgruppe gibt. Studien dieser Art sind jedoch vergleichsweise selten.

Auch diese Überlegungen und das Spektrum der untersuchten Fragen können mit einschlägigen Studien zum Transfer illustriert werden: Während häufig davon ausgegangen wird, dass Musizieren sich positiv auf Selbstkonzept und Sozialverhalten auswirkt (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin 2013, S. 213ff.), zeigt eine *Ex-post-facto-Studie* der Musikpädagogin Katarzyna Grebosz mit Kindern aus einer musikbetonten, einer kunstbetonten und einer normalen polnischen Grundschule – also mit zwei Versuchsgruppen und einer Kontrollgruppe – ein anderes Bild: Bei der Einschätzung der eigenen Selbstsicherheit schnitten die Kinder der musikbetonten Schule am schlechtesten ab, was auf die Kritik, der sie dort ausgesetzt sein mögen, zurückgeführt werden könnte. So fühlen sie sich auch vergleichsweise wenig von den Lehrkräften akzeptiert und unterstützt. Weiter schätzten Kinder, die drei Jahre Instrumentalunterricht erhalten hatten, ihre Kontaktfähigkeit sogar niedriger ein als die anderen Kinder; erst nach einem Jahr mit musikalischen Gruppenaktivitäten stiegen die Einschätzungen deutlich an, was einmal mehr gegen pauschale Effekte „der Musik" spricht. Außerdem fühlten sich die Zweitklässler der musikbetonten Schule am schlechtesten in die Klasse integriert (vgl. Grebosz 2006, S. 175ff., 212ff.; Rittelmeyer 2012, S. 38ff.). Viele Studien deuten indes daraufhin, dass Musizieren in der Gruppe das Zusammengehörigkeitsgefühl begünstigen kann (vgl. Spychiger 2001, S. 16f.; Bastian 2001, S. 52f.).

Eine jüngst erschienene britische Studie mit 52 Kindern zwischen acht und elf Jahren zeigt, dass sich nach regelmäßigen speziellen musikalischen Gruppenspielen – aus den Bereichen der musikalischen Imitation, der musikalischen Anpassung, des gemeinsamen Erfindens von Musik und des Heraushörens von Themen und Emotionen aus Musik – nach mehreren Monaten ver-

gleichsweise deutliche Verbesserungen der Empathie ergaben: Die 23 Kinder der Musikgruppe wählten aus vorgegebenen Gesichtsausdrücken, mit denen sie ihre Emotionen beim Anschauen von Filmszenen ausdrücken sollten, eher solche aus, die den Emotionen der beobachteten Protagonisten entsprachen; weiter gaben sie in Fragebögen eher an, mit anderen mitzufühlen und wählten aus der Erinnerung eher Gesichtsausdrücke für Emotionen aus, die zu angesehenen Filmsequenzen passten. Hier wird besonders deutlich, dass es entscheidend auf die Art der musikalischen Spiele – die Autoren sprechen bei diesen von *empathy-promoting musical components* (Rabinowitch, Cross, Burnard 2013) – und die Regelmäßigkeit ankommt, mit der genau diese Spiele betrieben werden; die Musikstunden erinnern diesbezüglich bereits ein wenig an Therapiesitzungen (vgl. Dartsch 2010, S. 225f.). So wird man die Ergebnisse denn auch kaum auf jeglichen Musikunterricht – etwa auf Klavierstunden – übertragen und zu Pauschalaussagen wie „Musik steigert die Empathie" zusammenfassen können.

In der viel beachteten Berliner Studie von Hans Günther Bastian und seinen Mitarbeitern (Bastian 2000) erhielten die Schülerinnen und Schüler von fünf Klassen wöchentlich zwei Musikstunden sowie meist auch Instrumental- und Ensembleunterricht. Hingegen wurde in den zwei Kontrollklassen nur eine Wochenstunde in Musik erteilt. Hier ergab sich nach vier Jahren ein Vorsprung der Musikklassen in einem der verwendeten Intelligenztests, dem sogenannten *Cultural Fair Intelligence Test*. Dagegen hatte sich bei einem anderen Test, dem *Adaptiven Intelligenz Diagnostikum,* bei den Kindern mit erweitertem Musikunterricht zwar eine beschleunigte Intelligenzentwicklung, aber schließlich doch ein normales Endniveau gezeigt, sodass am Ende der Untersuchung kein Vorsprung vor den Kontrollklassen mehr feststellbar war. Statt allgemein zu folgern, dass Musik die Intelligenz fördert, müsste man hier also den Zeitpunkt und die Art des Tests mitteilen und könnte zudem im Sinne des *schooling effects* vermuten, dass sich eher die vielfältigen Herausforderungen und Anregungen des Unterrichts als der Unterrichtsstoff Musik selbst positiv auswirken (vgl. Gardiner, Fox, Knowles 1996; Jordan-DeCarbo, Galliford 2011; Levinowitz 2011).

Graziano, Peterson und Shaw ließen die Kinder ihrer Versuchsgruppe vier Monate lang in Klavier unterrichten, während die Kontrollkinder ein Computertraining der englischen Sprache absolvierten. Außerdem erhielten beide Kindergruppen ein computergestütztes Training in mathematisch-räumlichem Denken. Am Ende zeigten sich Vorteile der Versuchskinder im Umgang mit Brüchen und Proportionen (Graziano, Peterson, Shaw 1999). Es liegt nahe, die vermuteten Effekte insbesondere damit zu erklären, dass Brüche und Proportionen auch in der Arbeit an musikalischen Rhythmen von Bedeutung sind. Der Transfer würde dann auf identischen Wissenselementen (Schumacher 2006, S. 50ff.) basieren und geriete über entsprechende Schwerpunktsetzungen im Unterricht tendenziell in die Kontrolle der Lehrkräfte.

Um räumliches Denken ging es auch beim mittlerweile viel zitierten *Mozart-Effekt*. In der entsprechenden Untersuchung erzielten Probanden nach dem Hören einer Klaviersonate von Mozart bei Aufgaben, die das räumliche Vorstellungsvermögen betrafen, bessere Ergebnisse als andere Versuchspersonen nach einer Stille- oder Entspannungsphase (Rauscher, Shaw, Ky 1993). Der Effekt verschwand allerdings nach etwa zehn Minuten. Die Publikation dieses Effekts zog eine Reihe von Folgeuntersuchungen nach sich; schließlich stellte sich heraus, dass das Vor-

lesen einer Geschichte bei denjenigen, die sie gerne hörten, den gleichen Effekt zeitigen konnte, sodass wohl eher von einer kurzzeitigen Steigerung der Konzentration oder der Leistungsfähigkeit durch die Stimulation mit positiven Reizen auszugehen ist (Nantais, Schellenberg 1999).

Allerdings deuten andere Untersuchungen darauf hin, dass musikalischer Unterricht sich positiv auf visuell-räumliche Fähigkeiten auswirken kann. So zeigte sich etwa, dass erwachsene Musikerinnen und Musiker im Mittel rascher als die Probanden der Kontrollgruppe beurteilen konnten, auf welcher Seite einer eingeblendeten Linie sich einzelne Punkte jeweils befanden, die gleichzeitig oder später auf einem Bildschirm aufleuchteten (Brochard, Dufour, Després 2004). Solche Zusammenhänge könnten zum einen mit der räumlichen Repräsentation von Musik – etwa der Vorstellung von Tonhöhen –, zum anderen aber sicher auch mit der Übung im Notenlesen erklärt werden; zu beachten ist allerdings, dass die Effekte dort, wo sie auftreten, vergleichsweise klein sind (Hetland 2000; Schumacher 2006, S. 32ff.; Jäncke 2009, S. 113ff.). Auch hier scheint die Art des Musizierens mitentscheidend zu sein: Wo ohne Noten gearbeitet wird, zeigen sich die beschriebenen Wirkungen möglicherweise kaum.

Glenn Schellenberg hat entsprechend der Forderung nach mehreren Versuchsgruppen in einer Untersuchung 144 sechsjährige Kinder auf vier Gruppen verteilt. Die Kinder der ersten Gruppe erhielten über die Dauer von 36 Wochen Klavierunterricht, die Kinder der zweiten Gesangsstunden, die Kinder der dritten spielten Theater, während die vierte als Kontrollgruppe diente. Die Versuchsgruppen erhielten den Unterricht jeweils in Gruppen zu sechs Kindern. Die Ergebnisse deuten auf einen leichten Transfereffekt hin: Es zeigte sich bei der ersten und der zweiten Gruppe tatsächlich ein geringfügig höherer Intelligenzzuwachs als bei den anderen Gruppen (Schellenberg 2004).

Metastudien fassen die Ergebnisse verfügbarer Einzelstudien zu einem bestimmten Thema zusammen, indem sie die Daten der Letzteren miteinander verrechnen (Beelmann 2019). Eine jüngere Metastudie zum kognitiven Transfer bei Kindern und Jugendlichen stellt lediglich für Intelligenz und Gedächtnisleistungen nennenswerte Effekte musikalischer Ausbildung fest. Gleichzeitig wird aber gezeigt, dass die gefundenen Effekte umso kleiner sind, je höher die forschungsmethodische Qualität einer Studie ausfällt. So folgern die Autoren, eine musikalische Ausbildung verbessere nicht zuverlässig kognitive Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Positive Wirkungen, die sich in bestimmten Studien gezeigt haben, beruhen ihnen zufolge wahrscheinlich auf Faktoren, die hier als Vermittlungsgrößen bezeichnet wurden (Sala, Gobet 2017; Dartsch, Knigge, Platz 2018, S. 211ff.).

Während die bisher behandelten Untersuchungsformen mit größeren Gruppen agieren und von deren Größe auch in ihrem Aussagewert profitieren, beschränken sich *Einzelfallstudien* bewusst auf die Dokumentation von Entwicklungsverläufen einzelner Menschen. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass statistischen Studien keine Aussagen über mögliche Profite im Einzelfall entnommen werden können. Auf die Bedeutung individueller biografischer Erfahrungen weist in einem neueren Forschungsüberblick etwa der Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer hin, der hier die Grenzen der statistisch orientierten Transferforschung sieht. Schülerinnen und Schüler, auf deren Persönlichkeit die Beschäftigung mit Musik überaus starke Wir-

kungen zeitige, gingen in Statistiken unter, in die auch diejenigen Kinder einflössen, die kaum von Musik berührt würden (Rittelmeyer 2012, S. 66ff.). Während der Instrumentalunterricht bei einem Kind zu einem wesentlichen Teil seines Lebens wird, die Wahl seiner Freunde beeinflusst und die Persönlichkeit nachhaltig prägt, mag er für ein anderes Kind ein eher peripherer Bereich seines Lebens bleiben. Wo also aus den Mittelwerten keine Wirkungen ablesbar sind, können sie im Einzelfall durchaus gegeben sein.

Ergebnisse aus Einzelfalldarstellungen zeigen exemplarisch solche möglichen Verläufe, lassen aber ihrerseits keine generalisierenden Aussagen zu. Eine neuere Untersuchung basiert etwa auf der Beobachtung von vier Kleinkindern zwischen 17 und 30 Monaten mit Sprachverzögerungen und zeigt auf, wie der Musikunterricht – über Anlässe zur Vokalisation und deren Beantwortung durch die Lehrkraft – in diesem Fall die Sprachentwicklung anregen konnte (Taggart, Alvarez, Schubert 2011).

Eine andere Art von Untersuchungen zielt auf die *Erfahrungen und Einschätzungen von einzelnen Personen.* Diesen wird aufgrund von deren Expertise oder Nähe zum Untersuchungsfeld ein besonderer Wert zugemessen. Allerdings dürften subjektive Einschätzungen von Wirkungen anfällig für Wunschdenken sein und kaum die Stringenz von Messwertvergleichen bieten. Dafür beruhen sie möglicherweise auf feinen Wahrnehmungen, die aus dem persönlichen Leben erwachsen.

Bekannt geworden ist die Studie *Der Wow-Faktor,* die die australische Pädagogin Anne Bamford im Auftrag der UNESCO verfasst hat. Hierfür versandte sie Fragebögen zur künstlerischen Bildung an Verantwortliche aus 75 Ländern. In die sowohl statistisch als auch interpretativ angelegte Auswertung gingen schließlich Antworten aus 37 Ländern bzw. Kultur- und Ausbildungsorganisationen ein. Neben einer Art Bestands- und Qualitätsanalyse ging es auch um eine Einschätzung der Befragten hinsichtlich der Wirkungen von künstlerischer Bildung, wie sie sich im jeweiligen Land und Kontext darstellte. Im Überblick schälte sich heraus, dass künstlerische Bildung nach dem Eindruck der Befragten nicht nur die Leistungen in den Künsten, sondern auch die schulischen Leistungen, die Lese- und Rechtschreibfähigkeit sowie allgemein das Sprachenlernen verbessert. Weiter wurde von positiven Einflüssen auf das Ansehen der Schule und die Zukunftsfähigkeit der Gemeinden berichtet. Die Schülerinnen und Schüler betreffend bilanziert Bamford Verbesserungen in den folgenden Bereichen: Haltung zur Schule, Zusammenarbeit, Achtung, Verantwortlichkeit, soziales und kulturelles Verständnis, Vorstellungskraft, Kreativität, Gesundheit und Wohlbefinden sowie technische Fertigkeiten und Kenntnisse (Bamford 2010). Es leuchtet ein, dass die Berichte auf persönlichen Erfahrungen beruhen (vgl. Smith 2004), denen man einerseits kaum den Charakter objektiver Messungen zugestehen wird, die aber andererseits als Eindrücke dennoch ernst genommen werden können.

Musikpädagogische Projekte im Rahmen kultureller Kinder- und Jugendarbeit beinhalten je nach Konzeption neben rein musikalischen Anregungen häufig auch eine Vielzahl anderer Aspekte. Die Wirkungen solcher Projekte werden heute meist mit Beobachtungen und Interviews ermittelt. Als Beispiel sei die Evaluation zweier Projekte mit Jugendlichen genannt, in denen es jeweils darum ging, eine CD mit eigenen Songs zu erstellen. Dabei ließen sich aus den Daten Auswirkungen auf viele bereits genannte Bereiche herauslesen, nämlich auf Kreativität, Um-

gang mit Technik, Routine, Organisation, didaktische Fähigkeiten, Freundschaften, Engagement, Selbstbewusstsein, Toleranz, Kritikfähigkeit und Teilhabe (Epp 2012).

Neurowissenschaftlichen Befunden liegen häufig bildgebende Verfahren zugrunde, mit deren Hilfe sich erkennen lässt, welche Hirnbereiche bei bestimmten Aufgaben beansprucht werden.

Transfereffekte zwischen Musik und dem Umgang mit Sprache scheinen beispielsweise wahrscheinlich, wenn man die neueren neurowissenschaftlichen Befunde in Rechnung stellt, nach denen die Verarbeitungsmechanismen von Sprache und Musik im Gehirn vielfache Parallelen aufweisen und teilweise identische Bereiche des Gehirns beanspruchen (Maess, Koelsch, Gunter, Friederici 2001; Koelsch 2005; Jäncke 2009, S. 357ff.). In Übereinstimmung hiermit berichten Thompson, Schellenberg und Husain von drei Untersuchungen, in denen Erwachsene und Kinder mit musikalischer Vorbildung verschiedene Sprachmelodien besser bestimmten Emotionen zuordnen konnten als die Kontrollgruppen (Thompson, Schellenberg, Husain 2004); in einer jüngeren Untersuchung konnte dieser Vorteil bei Erwachsenen mit musikalischer Ausbildung auch mittels „Neuroscan" beobachtet werden (Strait, Kraus, Skoe, Ashley 2009).

In einer jüngst publizierten Untersuchung zeigten Hirnpotenzialmessungen, dass die Versuchspersonen mit steigender Dauer ihrer Instrumentalausbildung bei Reaktionsaufgaben am Bildschirm besser eigene Fehler wahrnehmen konnten; überdies reagierten sie auch rascher. Außerdem beeinflussten Fehler bei den acht Personen, die bereits über 5000 Stunden im Leben auf dem Instrument geübt hatten, nur in vergleichsweise geringem Maße die nachfolgenden Reaktionszeiten, während bei den zehn Personen, die unter 200 Stunden Übezeit angaben, das Gegenteil der Fall war (Jentzsch, Mkrtchian, Kansal 2013).

Weiter wies das für die Handlungssteuerung bedeutsame Broca-Areal des Gehirns (Koechlin, Jubault 2006) bei professionellen männlichen Musikern einen geringeren altersbedingten Rückgang in der Dichte der grauen Substanz auf als bei anderen Männern (Sluming, Barrick, Howard et al. 2002). Das Gehirn entwickelt sich als ein plastisches Organ in Abhängigkeit von den Umweltanforderungen, denen es begegnet. So überrascht es nicht, dass auch das Musizieren dort seine Spuren hinterlässt. Bei professionellen Instrumentalisten ließen sich Charakteristika des Weiteren etwa in denjenigen Gehirnregionen nachweisen, die für das Hören, für Bewegungen und Empfindungen der Hand, aber auch für die visuell-räumliche Wahrnehmung von Bedeutung sind (Altenmüller 2006, S. 63ff.; Gaser, Schlaug 2003). Die Frage wäre aber, ob jene Charakteristika sich nun auch für andere Lebensbereiche als bedeutsam erweisen; diese Frage wird von neurowissenschaftlichen Studien der beschriebenen Art nicht unmittelbar beantwortet.

Zusammenschau zu möglichen Auswirkungen des Musizierens

Bei der Besprechung verschiedener Untersuchungsdesigns sind bereits inhaltliche Tendenzen des Einflusses von Musizieren auf andere Bereiche deutlich geworden. Diese werden nun noch einmal zusammengefasst und durch weitere Ergebnisse ergänzt. Im Forschungsüberblick zeigt sich, dass der Umgang mit Musik auf mannigfache Weise Gehirn und Persönlichkeit des Menschen beeinflussen kann. Dies darf man besonders im Falle eines längerfristigen Unterrichts erwarten, der gezielt im Hinblick auf bestimmte Wirkungen gestaltet wird. Einige der oben an-

geführten Studien zum Zusammenhang von Musik mit speziellen Fertigkeiten und Merkmalen deuten hierauf hin: So erscheint es nicht aussichtslos, visuell-räumliche und Lesefertigkeiten durch den Umgang mit Notation zu steigern sowie den Umgang mit mathematischen Brüchen und Proportionen mittels gezielter Arbeit an Intervallen und Rhythmen zu befördern. Regelmäßige und gezielte Spiele zum musikalischen „Einfühlen" vermögen die Empathie zu steigern. Allgemein kann sich gemeinsames Musizieren auf den Zusammenhalt einer Gruppe positiv auswirken (Kirschner, Tomasello 2010), ein eher autoritärer Unterricht kann allerdings das Selbstkonzept und das Gefühl der Integration in die Gruppe beeinträchtigen.

Weitere Erkenntnisse vervollständigen das Bild: Liedtexte bieten eine direkte Möglichkeit der Verknüpfung von Musik- und Sprachunterricht (Cotton 2011). Des Weiteren können musikbezogene Hörfähigkeiten für den Umgang mit Sprache fruchtbar werden (Lamb, Gregory 1993; Anvari, Trainor, Woodside, Levy 2002; Magne, Schön, Besson 2006). Entgegen dem Untertitel einer populären Publikation, in dem von guten Schulleistungen „durch Musikerziehung" die Rede ist (Bastian 2001), liefern die einschlägigen Studien keine Belege für einen darüber hinausgehenden direkten Zusammenhang von schulischen Leistungen und Musizieren (Weber, Spychiger, Patry 1993; Hallam 2010, S. 276f.; Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin 2013, S. 86ff.). Behauptete Steigerungen der Kreativität durch Musizieren sind insofern kritisch zu sehen, als dass es sich bei Kreativität um ein wenig eindeutiges Konzept handelt, dessen Testung mit vielen Unsicherheiten verbunden ist (Rost, Buch 2010, S. 262).

Deutliche Hinweise liegen für eine Stärkung sogenannter Exekutivfunktionen durch Üben und Musizieren vor; es handelt sich dabei um Funktionen der Verhaltenssteuerung wie die Selbstdisziplin, die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub, das Strukturieren von Lernprozessen, die Konzentration und die Kontrolle der eigenen Lernfortschritte (Scott 1992; Wehrum, Degé, Schwarzer, Stark 2009, S. 152f.; Schumacher 2009, S. 47). Wie inzwischen angenommen wird, könnten Verbesserungen der Exekutivfunktionen letztlich auch den Effekt der Intelligenzsteigerung durch musikalische Aktivitäten erklären, da eine effektive Verhaltenssteuerung auch zur Bewältigung von Intelligenztests unerlässlich ist (Schellenberg, Peretz 2008, S. 46; Hannon, Trainor 2007, S. 470; Neville, Andersson, Bagdade et al. 2008; Posner, Rothbart, Sheese, Kieras 2008; Schellenberg 2009, S. 124). Auch die geistige Leistungsfähigkeit im Alter profitiert in entscheidender Weise vom aktiven Musizieren und Tanzen (Verghese, Lipton, Katz et al. 2003; Jäncke 2009, S. 393f.). Schließlich versprechen kulturpädagogische Projekte neben rein künstlerischen Profiten auch weiterreichende Auswirkungen, die von der jeweiligen Konzeption abhängen dürften (vgl. Hallam 2010; Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin 2013a, b).

1.2.3 Musikimmanente Legitimation: Musik besitzt einen Wert

Der Frage nach einer Legitimation von Musikunterricht über Transfereffekte wird häufig damit begegnet, dass auf den Eigenwert von Musik verwiesen wird. Tatsächlich mag es die Musikpädagogik mit Unbehagen erfüllen, wenn Musikunterricht mit sachfremden Argumenten gerechtfertigt, also gewissermaßen instrumentalisiert wird. Nicht zuletzt verbergen sich hinter den Schlagworten von den Wirkungen des Musizierens nicht selten Erwartungen, von denen

man sich als Lehrkraft zu Recht überfordert fühlt. Zwar liegen – wie im vorausgehenden Teilkapitel gezeigt – mittlerweile eine Reihe von Forschungsergebnissen vor, die auf empirischer Basis Effekte des Musizierens belegen; diese erlauben jedoch keine sicheren Prognosen dazu, wie sich etwa Musikunterricht in einem ganz bestimmten Fall konkret auswirken wird. Schließlich erscheint die Frage, wofür das Musizieren gut sein soll, professionell Musizierenden oft abwegig: Die eigene Motivation, die Liebe zur Musik sind ihnen Grund genug, Musik weitergeben zu wollen und sich dementsprechende institutionelle Strukturen zu wünschen.

Mit solchen Überlegungen rücken Aspekte der Ästhetik und der Kunst in den Fokus. Der Philosoph Martin Seel listet verschiedene Einstellungen auf, die den Zugang des Menschen zur Welt bestimmen können: Hier erscheint die ästhetische Einstellung – die für den Umgang mit Musik charakteristisch ist – neben einer theoretischen, einer zweckgerichteten, einer moralischen und einer am eigenen Wohlergehen orientierten Einstellung als eine grundlegende Möglichkeit des menschlichen Weltbezugs (Seel 1997, S. 118ff.; s. Kap. 1.1, S. 13ff.). Der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner geht von grundlegenden menschlichen Praxisbereichen aus und stellt die Kunst hier neben Arbeit, Ethik, Politik, Religion und Erziehung. Weder sind diese Praxen auseinander ableitbar, noch stehen sie in einer hierarchischen Beziehung zueinander, welche eine von ihnen den anderen überordnen würde. Vielmehr besitzt jede ihr eigenes Recht. Für Benner handelt es sich um „Grundphänomene menschlichen Zusammenlebens", um „das Fundament, auf dem die Menschheit ihre eigene Existenz erhält und hervorbringt" (Benner 1996, S. 20ff.). Wenn Benner der Kunst die Funktion zuweist, den Alltag zu transzendieren, so scheint sich das ästhetische Argument mit der psychologisch-funktionalen Legitimation (s. Kap. 1.2.1) zu berühren. Sieht man hierin jedoch nicht mehr als eine nähere Bestimmung und Beschreibung von Kunst, dann liegt der Akzent auf der eigenen Dignität, also der eigenen Würde dieses Praxisbereichs, wie er auch den anderen Grundphänomenen zukommt. Jedes der Grundphänomene besitzt in diesem Sinne einen spezifischen Eigenwert. Aus dieser Perspektive betrachtet, arbeitet Instrumentalunterricht schlicht an der Verwirklichung einer der grundlegenden Möglichkeiten menschlichen Daseins.

Die Betonung des Eigenwertes von Musik schließt verschiedene miteinander verflochtene Aspekte ein, die Ausgangspunkt weitergehender Betrachtungen sein können: Zunächst wird damit von der *Zweckfreiheit* musikalischer Aktivitäten ausgegangen. Genauer ließe sich sagen, dass hier die Möglichkeit zweckfreier Beschäftigung mit Musik ins Zentrum gerückt wird, was nicht bedeuten muss, die vielfältigen Funktionen zu ignorieren, die das Musizieren je nach Absicht erfüllen kann. Die Möglichkeit, sich mit Musik zu beschäftigen, ohne weitere Zwecke damit zu verfolgen, wird gleichwohl als zentral und bedeutsam eingestuft. Der Zweck ist dann die Musik selbst; sie ist gewissermaßen so wertvoll, dass sie keinen anderen Zweck benötigt.

Zum zweiten kommt die *Vollzugsorientierung* beim Umgang mit Musik in den Blick. Wie es für die ästhetische Wahrnehmung generell als kennzeichnend angesehen werden kann, richtet sich das Erleben des Menschen auf den Vollzug des Hörens oder Musizierens selbst. Im Gegensatz hierzu orientiert sich der Mensch bei alltäglichen Verrichtungen meist an Zwecken oder Zielen, die mit der jeweiligen Tätigkeit verfolgt werden. In der Motivationspsychologie wird hiermit korrespondierend die intrinsische Motivation der extrinsischen gegenübergestellt.

Während bei der Letzteren Anreize entscheidend sind, die außerhalb der Tätigkeit selbst liegen, strebt eine intrinsisch motivierte Person nach der Tätigkeit selbst, mithin nach ihrem Vollzug (Heckhausen, Heckhausen 2006, S. 333). Die Tätigkeit selbst – beispielsweise das Musizieren – stellt in diesem Sinne für sie einen Wert „an sich" dar. Instrumentallehrkräfte werden sich wünschen, bei ihren Schülerinnen und Schülern solch eine intrinsische Motivation zum Musizieren zu befördern.

Mit der Vollzugsorientierung ist drittens zugleich eine *Gegenwartsorientierung* gegeben. Die Konzentration auf den Vollzug rückt das aktuelle Erleben in den Vordergrund. Demgegenüber liegt in der zweckgerichteten Tätigkeit der Akzent auf einem „Zustand der Wirklichkeit, der durch die jeweilige Art des Verhaltens zustandekommen *soll*" (Seel 1997, S. 125), somit auf etwas, das in der Zukunft angesiedelt wird. Die Gegenwartsorientierung bündelt gewissermaßen alle Kräfte auf das gerade Erlebte, befreit vom planenden Bedenken möglicher Folgen ebenso wie vom bewertenden Verarbeiten des Vergangenen und ermöglicht so eine besondere Erlebnistiefe. Dementsprechend wird das Aufgehen im gegenwärtigen Augenblick auch aus einem philosophischen und spirituellen Blickwinkel heraus mit dem menschlichen Glück in Verbindung gebracht (Cavalli-Sforza, Cavalli-Sforza 2000, S. 323). Nach dem Wert solch beglückender Erfahrungen zu fragen, erscheint überflüssig: Ihr Eigenwert wird als evident erlebt. Insofern Berufswelt und Alltag dem Menschen immer wieder Planung und Bewertung abverlangen, kann die Ausrichtung auf die Gegenwart mit einem Gefühl der Befreiung vom Alltag einhergehen. Tatsächlich entspricht dies der Motivation nicht weniger erwachsener Instrumentalschülerinnen und -schüler. Folgerichtig müssen diese ein langwieriges Vorschalten von spieltechnischen Übungen vor das Musizieren als Verhinderung eines Aufgehens in der Gegenwart am Instrument empfinden.

Der Gewinn, der in einem zweckfreien, vollzugs- und gegenwartsorientierten Musizieren liegen kann, soll im Folgenden anhand zentraler Begriffe noch näher beschrieben und gekennzeichnet werden.

Zunächst kann Musizieren der *Zerstreuung und Unterhaltung* dienen. Sie wird in diesem Fall als positiv erachtet, weil sie stimuliert und anregt, ohne dass sie dabei in die Tiefe des menschlichen Erlebens reichen würde. Der Philosoph Walter Benjamin stellt die Zerstreuung der Sammlung gegenüber: Während sich der Mensch in der Sammlung in ein Kunstwerk versenkt, versenkt er in der Zerstreuung gewissermaßen das Kunstwerk in sich. Prototypisch ist für ihn der „Gebrauch" eines Bauwerkes, der der Architektur keine besondere Aufmerksamkeit widmet. Das Bauwerk selbst wird dabei nicht in innerer Versenkung erlebt, sondern ist bereits zur „Gewohnheit" geworden (Benjamin 1963, S. 46ff.). So wie die Wohnumgebung zu einer meist nicht weiter beachteten Kulisse des täglichen Lebens wird, kann auch Musik gewohnheitsmäßig als Klangkulisse gebraucht werden. Die Zerstreuung wird häufig negativ bewertet. So spricht etwa der Musikpädagoge Hermann Rauhe von der passiven Haltung des Konsumenten, der sich seiner Kritikfähigkeit beraube (Rauhe 1968, S. 179). Der Philosoph Theodor W. Adorno gesteht dem Menschen allerdings die Zerstreuung zu, damit er die Anspannung aufbringen könne, die ihm die Arbeit abverlange (Adorno 1969, S. 63). Benjamin erachtet die Gewöhnung, die für ihn Voraussetzung und Begleiterscheinung der Zerstreuung ist, als notwendig, um in einer Welt rasch wechselnder Eindrücke neue Wahrnehmungsaufgaben bewältigen zu können (Benjamin

1963, S. 47). Bei beiden Autoren entgeht der Mensch in der Zerstreuung also einer beständigen Anspannung (Dartsch 2001, S. 120f.). Für den Philosophen Wolfgang Welsch schließlich werden in der Zerstreuung gleichwohl die sinnlichen Qualitäten des Wahrgenommenen erschlossen, womit sie in die Nähe der kontemplativen ästhetischen Wahrnehmung nach Seel gerät (Welsch 1998, S. 60; Seel 1991, S. 38ff., s. Kap. 1.1, S. 13ff.). Genau jene sinnlichen Qualitäten bringen Stimulation und Anregung mit sich und bieten ein anspannungsfreies Refugium. In diesem Sinne kann, wer sich um der Zerstreuung willen mit Musik beschäftigt, durchaus auch noch psychologisch-funktionale Aspekte im Hinterkopf haben. Nichtsdestoweniger kann er in der Zerstreuung den Umgang mit Musik bereits vollzugsorientiert erleben.

Zweckfreiheit und Gegenwartsbezug sind dem Erziehungswissenschaftler Hans Scheuerl zufolge wesentliche Charakteristika des Phänomens *Spiel* (Scheuerl 1954; s. Kap. 1.3). Tatsächlich liegt es nahe, die Beschäftigung mit Musik mit dem Spiel in Verbindung zu bringen. Gerade im Instrumentalunterricht werden Stücke und Instrumente schon der Sprache nach *gespielt*. Ohne dass an dieser Stelle eine ausführliche Analyse des Zusammenhangs zwischen Spiel und Musik vorgenommen werden soll, soll unter der Perspektive des Eigenwertes doch auf die Möglichkeit eingegangen werden, Musik als besonderes Spiel zu verstehen. Das Spiel schafft eine von der Wirklichkeit abgehobene „Scheinwelt" (ebd.), in der die Zwecke des Alltags gewissermaßen außer Kraft gesetzt sind und eigene Regeln herrschen. Für Außenstehende ist diese Welt weitgehend unverständlich. Welchen Sinn könnte ein Beobachter, der sich nicht in das Spiel einfühlen kann, darin sehen, wenn ein Kind ein Stück Holz über den Boden zieht und dabei mit der Stimme Autogeräusche imitiert? Sonderbar muss es ihm auch erscheinen, einem Stück zusammengenähtem Leder auf einer Rasenfläche hinterherzulaufen oder Holzfiguren auf einem karierten Brett hin und her zu schieben. Auch die Produktion von Tönen, die Bewegungen des Tanzes oder das versunkene Lauschen auf Musik erschließen sich nur „von innen": Nur wer sich auf das Spiel selbst einlässt, innerlich mitschwingt und die Spannungs- und Entspannungsprozesse mitvollzieht, kann den Wert der Musik ermessen und den immanenten Sinn erfahren, der sich auf der Basis der musikalischen Regelsysteme entfaltet. Ähnlich wie das Spiel stets Freiheiten lässt und Kreativität verlangt, ähnlich wie es auch vom Spieler selbst abhängt, lebt auch die Musik vom Einbringen persönlicher Impulse sowohl aufseiten der aktiv Musizierenden als auch der Zuhörenden, die je Spezifisches mit ihr verbinden. Mit Hilfe dieser Impulse wird eine „Scheinwelt" aufrechterhalten, die sich selbst genügt und die Spielenden für ihre Mühen entschädigt (Dartsch 2010, S. 191ff.).

Rückt beim Musizieren die Musik selbst gegenüber der bloßen Zerstreuung in den Vordergrund, liegt also der Gewinn darin, dass die Musik bewusst wahrgenommen und dabei positiv bewertet wird, dann lässt sich von *Genuss* sprechen. Der Philosoph Moritz Geiger kennzeichnet den Genuss zunächst als motivlos, was der hier diskutierten Zwecklosigkeit entspricht. Dabei gibt es zwar ein Objekt, welches genossen wird, doch besteht der Genuss weniger in einer Stellungnahme zu diesem Objekt als in der Hingabe an dasselbe. Weiter ist der Genuss in entscheidender Weise auf das „Ich" konzentriert, welches zunächst etwas aufnimmt, dann aber auch davon erfüllt und auf bestimmte Art erregt wird. Diese Erregung wird ihrerseits als positiv empfunden; man wird sich also nicht nur dem Objekt selbst, sondern auch der von ihm ausgelös-

ten Erregung hingeben. So bewirkt das Objekt beim Genießenden letztlich einen Selbstgenuss (Geiger 1913, S. 584ff.; Geiger 1976, S. 426ff.). Ähnlich spricht der Literaturwissenschaftler Hans Robert Jauß im Hinblick auf ästhetischen Genuss viele Jahre nach Geiger vom „Selbstgenuss im Fremdgenuss" (Jauß 1984, S. 84). Im Gegensatz zur relativen Flachheit der Zerstreuung kommt dem Genuss eine gewisse Tiefe zu, die sich sowohl auf die Wahrnehmung des Objekts als auch auf die Emotion beziehen lässt. Der Genießende erstrebt nichts anderes als diese Tiefe, die ihren Wert in sich selbst trägt (Dartsch 2001, S. 122ff.). Zweifellos kann auch Musik eine tiefe emotionale Berührung bewirken und Objekt des Genusses werden.

Um Vollzugsorientierung geht es auch beim psychologischen Konzept des *Flow*. Gemeint ist das vollkommene Aufgehen in einer Tätigkeit, das Gefühl des Verschmelzens mit ihr. Man erlebt sich im Fluss und dabei der Zeit enthoben. Die Tätigkeit scheint mühelos wie von selbst zu laufen und kaum Kraft zu kosten. Gelöstheit und Angstfreiheit stellen sich ein. Voraussetzung dafür ist die Passung von Schwierigkeit und Fähigkeit. Weder sind die Anforderungen der Tätigkeit so niedrig, dass es zu Langeweile käme, noch liegt Überforderung vor (Csikszentmihalyi 1992). Im Idealfall kann das Fließgefühl auch beim Musizieren erfahren werden. Durch die Konzentration auf die sinnliche Wahrnehmung des Klanges, der Spielbewegungen, aber auch des Instruments lässt sich das Flow-Gefühl nach Andreas Burzik auch beim Üben erreichen (Burzik 2006). Zwar zielt Burzik damit auch auf die Effektivität des Übens ab, verfolgt also Zwecke; gleichzeitig aber akzentuiert er die psychische und physische Befriedigung, das Beglückende des Flow (ebd., S. 265, 284).

Eine längerfristige intrinsische Motivation kann sich zu einem überdauernden *Interesse* an der Materie verdichten. Der Psychologe Ulrich Schiefele hat sich aus der Perspektive seines Faches heraus mit dem Interesse beschäftigt. Er hebt hervor, dass der Gegenstand des Interesses im Gedächtnis mit positiven Gefühlen verknüpft wird; man hat also Freude an ihm. Weiter wird der Gegenstand im Sinne persönlicher Bedeutsamkeit als wertvoll erachtet. Weder die positiven Gefühle noch die Wertüberzeugungen können auf Beziehungen des Gegenstands zu anderen Sachverhalten zurückgeführt werden (Schiefele 1996, S. 77ff.). Der Wert der Sache liegt also für den Interessierten in ihr selbst und seiner persönlichen Beziehung zu ihr. Danach gefragt, warum man Musik liebe und sich für sie interessiere, würde man kaum auf funktionale Aspekte oder gar Transfereffekte verweisen. Dabei besitzt das Interesse durchaus die Tendenz zur Anhäufung von Wissen und Erfahrungen. Man registriert bevorzugt Informationen aus dem Interessengebiet oder sammelt gar bewusst neue Erfahrungen – etwa beim Musizieren oder bei Konzertbesuchen – und ordnet diese in sein bisheriges Fähigkeits- und Wissensgefüge ein, um schließlich zum Experten zu werden. Im Instrumentalunterricht kann das Interesse an Musik immer wieder genährt werden. Die Fähigkeiten selbst aber dienen beim reinen Interesse keinen anderen Zwecken als der Verfolgung ebendieses Interesses, wobei der Wert der Musik immer wieder erlebt wird (Dartsch 2001, S. 121f.).

Zerstreuung, Spiel, Genuss, Flow und Interesse genügen sich selbst und werden um ihrer selbst willen angestrebt. Sie stellen auf unterschiedliche Weise den Eigenwert der Sache selbst in das Zentrum des Erlebens, sodass der Umgang mit Musik das Leben bereichert und dem Menschen erfüllte Zeit beschert. In diesem Sinne verfolgt der Instrumentalunterricht eine zutiefst humane Aufgabe.

Wolfgang Rüdiger

1.3 Spielen und Spiel als Leitidee instrumentalpädagogischen Handelns

„Im Spiel lernen die Kinder den Umgang mit Objekten, mit anderen Menschen und mit sich selbst." (Baer 2012, S. 682)

Die Hauptaufgabe des Instrumentalunterrichts ist es, Menschen zum *Spielen* eines Instruments zu befähigen. Das kann vielerlei bedeuten: den Klang des Instruments und die dazu nötigen Bewegungen genießen; sich mit dem Instrument ausdrücken und etwas darstellen; Lieder und Stücke spielen und gemeinsam musizieren; Werke erforschen und sich aneignen; mit Klängen experimentieren, improvisieren, komponieren, diese vorspielen und vieles mehr. Auch wenn diese Fertigkeiten zum Großteil intensiv erlernt und geübt werden müssen, sind alle Dimensionen des Musizierens vom primären Impuls des Spielens geleitet und durchdrungen. Daraus folgt, dass das Spielen als eine lustvoll-freie Tätigkeit in der Unterrichts- und Übepraxis einen zentralen Stellenwert einnehmen sollte. Anders ausgedrückt: Ein Unterricht, der auf das *Spielen* eines Instruments zielt, darf zu diesem Leitziel nicht in Widerspruch geraten. Dies geschieht allzu oft durch eine enge instruktive und zweckorientierte Lehrweise, die wenig Raum zum Spielen lässt. Ein in sich stimmiger Instrumentalunterricht hingegen sollte sich an der Idee und Praxis des Spiels orientieren und vielfältig das Spiel mit Instrument und Musik praktizieren. Zweckfreies Spielen und zielstrebiges Erlernen eines Instruments gehen dabei Hand in Hand, ergänzen sich und greifen ineinander. Stets jedoch bildet das Spiel das Ziel instrumentalen Lernens und damit auch die inhaltliche und methodische Richtschnur instrumentaldidaktischen Handelns. In diesem Sinne kann „Spielorientierung" zur Leitidee instrumentalpädagogischen Handelns werden.[1]

Was aber bedeutet spielen bzw. Spiel? Die Grundbedeutung von Spiel, mittel-/althochdeutsch „spil" (griech. paidiá; lat. ludus; engl. play, game; frz. jeu; ital. gioco; span. juego), ist etymologisch vermutlich „Tanz, tänzerische Bewegung", zumeist „Kurzweil, unterhaltende Beschäftigung, fröhliche Übung" (Drosdowski 1989, S. 690). Nach Grimms Wörterbuch bezeichnet Spiel „im allgemeinen eine Thätigkeit, die man nicht um eines Resultats oder eines praktischen Zweckes willen, sondern zum Zeitvertreib, zur Unterhaltung und zum Vergnügen übt" (Grimm 1905, Sp. 2275). Das Gefühl des „Leichten, Mühelosen" (ebd., Sp. 2280) wohnt ihr inne, es lässt sich gern „im Spiele etwas lernen, erreichen" (ebd., Sp. 2281). Aber auch der Gegenstand, das Objekt, mit dem man spielt, wird als Spiel bezeichnet (Würfel- oder Kartenspiel und dergleichen).

Das Spiel erstreckt sich von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter, umfasst unzählige Erscheinungsformen und bildet den Ursprung aller menschlichen Kultur (Huizinga 1987; Gadamer

1 Vergleiche zur Diskussion musikpädagogischer Orientierungen die Ausführungen von Peter W. Schatt (Schatt 2007, S. 66–85).

1960; Oerter 2007). Als „Grundphänomen menschlichen Handelns" und zentrale Tätigkeit des Kindes (Oerter 2007, S. 1), Medium des Weltbezugs und Motor menschlicher Entwicklung ist das Spiel Gegenstand eines reichen theoretischen Schrifttums von der Antike bis heute. Zwischen der Ontologie des Spiels bei den Vorsokratikern[2], seiner anthropologischen Begründung im 18. Jahrhundert, der Spielorientierung in der Reformpädagogik und den Spielkonzeptionen der jüngsten Zeit spannt sich eine Fülle von Spieltheorien in Philosophie und Ästhetik, Literatur, Kunst- und Kulturwissenschaft, Psychologie, Soziologie und Pädagogik, die jeweils einen Teilbereich des komplexen Phänomens in den Blick nehmen (Scheuerl 1975; Flitner 1972; Flitner 1988; Oerter 1999). Daran knüpft die Musik- und Instrumentalpädagogik an und entwickelt Spielformen von der frühkindlichen musikalischen Spiel- und Lernwelt bis zum Musizieren mit Erwachsenen und Senioren (Richter 1975 und 1993, Röbke 1990 und 1991, Dartsch 1999 und 2010, Rora 2001, Losert 2010). Im Instrumentalspiel realisieren sich viele der in den Spieltheorien entwickelten Merkmale des Spiels, wie umgekehrt die wissenschaftliche Erforschung des Spiels im musikalischen Handeln ein bevorzugtes Anschauungsfeld findet.

Will man die *Spielorientierung* als leitende Idee der Instrumentalpädagogik didaktisch entfalten, so sollten sich die Ausführungen vom Allgemeinen zum Besonderen bewegen: Zunächst bedarf es eines Überblicks über Sichtweisen vom Spiel aus der Perspektive ausgewählter Positionen in Philosophie und Literatur, Pädagogik und Psychologie (s. Kap. 1.3.1). Zudem gilt: „Wer Grundformen des Spiels kennt, kann sie immer wieder musikspezifisch konkretisieren und mit seinen Schülern musikalische Spielformen generieren." (Mahlert 2011, S. 184) Die Benennung und Systematisierung von Spielformen findet besonders im entwicklungspsychologischen Kontext statt (s. Kap. 1.3.2). Vor diesem Hintergrund können Formen des Spiels im Kontext des Instrumentalunterrichts systematisiert (s. Kap. 1.3.3) und abschließend die Spielorientierung als Leitidee (s. Kap. 1.3.4) sowie als Korrektiv für instrumentalpädagogisches Handeln entfaltet werden (s. Kap. 1.3.5).

1.3.1 Spiel in Philosophie und Literatur, Pädagogik und Psychologie

In den philosophischen und literarischen Betrachtungen des Spiels finden die eingangs formulierten Gedanken zur Spielorientierung als Leitidee der Instrumentalpädagogik sowohl eine existenzielle, den Menschen betreffende, als auch eine künstlerisch-ästhetische, die Musik betreffende Fundierung und Erweiterung. Beide Pole, das subjektive „Sich-Spielen" bzw. „Sich-Ausdrücken" und das objektive „Etwas-Spielen" bzw. „Etwas-Darstellen", sind für die Instrumentalpädagogik gleichermaßen bedeutsam, bilden sie doch aufeinander bezogene Ziele des Instrumentalunterrichts.

Den weitesten geistesgeschichtlichen Rahmen spannt Eugen Finks philosophische Würdigung des *Spiel[s] als Weltsymbol* (Fink 1960). Nach Fink erleben wir „im Spiel [...] ein eigentümliches Schöpfertum, ein Schaffensglück: Wir können alles sein, alle Möglichkeiten stehen offen, wir haben die Illusion des freien, uneingeschränkten Beginnens." (Fink 1960, S. 78) „Wir können

2 „Der Weltlauf ist ein spielendes Kind, das hin und her die Brettsteine setzt." (Heraklit, zit. n. Fink 1960, S. 28)

[...] in jede Daseinsrolle hineinschlüpfen. Aber wir können es eben nicht wirklich und wahrhaftig, sondern *nur* ,zum Schein'." (Ebd., S. 79; kursiv im Original) Dies beginnt mit einfachen Bewegungsspielen, die „ein verstärktes Leibbewusstsein, eine sinnliche Leibfreude bewirken" (ebd., S. 80), und steigert sich bis zu „Darstellungsspielen, [...] die immer eine Szenerie, eine Schaubühne, einen dargestellten Handlungssinn in sich enthalten" (ebd., S. 81). Auf seinem Gipfel, dem religiösen Kultspiel, zeigt das Spiel seinen „außerordentlichen Rang" als „existenziales Grundphänomen", das „ebenso ursprünglich wie die Sterblichkeit, die Liebe, die Arbeit" ist (ebd., S. 228).

Entfaltet Fink das Spiel als fundamentales Phänomen unseres Daseins, so deutet Hans-Georg Gadamer im gleichen Jahr, 1960, das Spiel philosophisch-hermeneutisch als „Seinsweise des Kunstwerkes selbst", das Spieler wie Zuschauer ergreift und verwandelt. Das „Hin und Her" der „Bewegung, die Spiel ist, hat kein Ziel, in dem sie endet, sondern erneuert sich in beständiger Wiederholung". Diese Spielbewegung ist zunächst ohne Zweck und Absicht, geschieht ohne Anstrengung („wie von selbst") und stellt ein Gefüge von Regeln, Ordnungen und Spielräumen dar, in dem der Spieler gleichsam aufgeht und seine Subjektivität in einem übergeordneten Sinnzusammenhang aufgehoben weiß: *„alles Spielen ist ein Gespieltwerden"*. Wenn menschliches Spielen darüber hinaus willentlich *„etwas* spielt", wird das Spiel zur Selbstdarstellung und zum „Darstellen für jemanden": Die selbstgenügsam geschlossene Welt des Spiels öffnet sich zum Zuschauer oder Zuhörer hin, z. B. im Kultspiel, Schauspiel oder Musikspiel, und gewinnt eine objektive Bedeutung. Diese Wendung, in der das Spiel einen idealen Sinngehalt gewinnt, nennt Gadamer die „Verwandlung ins Gebilde" des Kunstwerks, das hinfort stets auf seine Darstellung angewiesen bleibt, bei jeder Wiederholung neu gestaltet wird und eine Deutungsvielfalt erlangt, die alle Beteiligten vor immer neue Verstehensaufgaben stellt (Gadamer 1960, S. 97–107; kursiv im Original).

An musikalischen Werken, die aus dem Spiel erwachsen sind und einen allgemeingültigen Aussagegehalt angenommen haben, der zu immer neuen Deutungen einlädt, lässt sich Gadamers objektive Wendung des Spiels als Ursprung und Seinsweise des Kunstwerks gut verdeutlichen. Anders als Gadamer, dem es am Beispiel des Verstehens von Kunstwerken auf das Verstehen des Verstehens selbst ankommt, vermittelt knapp zweihundert Jahre früher Friedrich Schiller zwischen den subjektiven und den objektiven Aspekten des Spiels, dem Sich-Ausdrücken und dem Etwas-Ausdrücken. In Schillers politischem Traktat *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* fungiert der Spieltrieb als vermittelnde Instanz zwischen der sinnlichen Natur des Menschen – dem Stofftrieb, der Vielgestaltigkeit des Lebens – und seiner geistigen Natur – dem Formtrieb, der Einheit der Gestalt. Der Gegenstand des Spieltriebs ist die „lebende Gestalt" oder „Schönheit". „[D]er Mensch soll mit der Schönheit nur spielen, und er soll nur mit der Schönheit spielen. Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Dieser Satz [...] wird [...] das ganze Gebäude der ästhetischen Kunst und der noch schwürigern Lebenskunst tragen." (Schiller 2000, S. 62f.; gesperrt im Original) In der Musik wird die ästhetische Vereinigung von Stoff und Form, sinnlich-emotionalen Musizierimpulsen und ihrer künstlerischen Gestaltung, sinnfällig: „Der gesetzlose Sprung der Freude wird zum Tanz, die un-

gestalte Geste zu einer anmutigen harmonischen Gebärdensprache, die verworrenen Laute der Empfindung entfalten sich, fangen an dem Takt zu gehorchen und sich zum Gesange zu biegen." (Ebd., S. 119)[3]

Die von Schiller, Gadamer und Fink entfalteten Spieldimensionen werden von zwei Dichtern des 19. Jahrhunderts auf spezifische Weise erweitert. In den poetischen Ausführungen Jean Pauls und Charles Baudelaires kommen instrumentalpädagogisch wichtige Komponenten des Spiels wie Poesie und Fantasie, Bildung und Entwicklung, Lernen in Gemeinschaft und mit Fröhlichkeit, Umgang mit Sprache und Spielzeug sowie Einübung in Leben und in Kunst zur Sprache.

In seiner *Erziehlehre* von 1807 beschreibt Jean Paul das Spielen folgendermaßen: „Das Spielen ist anfangs der verarbeitete Überschuß der geistigen und der körperlichen Kräfte zugleich; [...] Das Spiel ist die erste Poesie des Menschen [...]; folglich bildet das Spiel alle Kräfte, ohne Einer eine siegende Richtung anzuweisen." (Jean Paul 1963, S. 603) „Zuerst spielt der Kindgeist mit Sachen, folglich mit sich. Eine Puppe ist mit ihm ein Volk oder eine Schauspielergesellschaft; und er ist der Theaterdichter und Regisseur." (Ebd., S. 604) „Die zweite Spielgattung ist Spielen der Kinder mit Kindern. [...] Wo kann denn nun das Kind seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben, sein Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen als im Freistaate unter seinesgleichen? – Schulet Kinder durch Kinder! – Der Eintritt in den Kinderspielplatz ist für sie einer in ihre große Welt – und ihre geistige Erwerbsschule ist im kinderlichen Spiel- und Gesellschaft-Zimmer." (Ebd., S. 608) [...] „Die frühern Spiele sollen der geistigen Entwicklung nachhelfen, da die körperliche ohnehin riesenhaft schreitet; die spätern aber sollen der geistigen [...] die körperliche nachziehen. [...] Das schönste und reichste Spiel ist Sprechen, erstlich des Kindes mit sich, und noch mehr der Eltern mit ihm." (Ebd., S. 612) „Ihr könnt im Spiele und zur Lust nicht zu viel mit Kindern sprechen". „Das Kind probiere und versuche sich spielend sein künftiges Leben an." (Ebd., S. 612f.)

Und Baudelaire formuliert in seinen Tagebüchern folgende „Moral des Spielzeugs": „In einem grossen Spielwaren-Magazin herrscht eine ausserordentliche Fröhlichkeit [...] Findet sich dort nicht das ganze Leben *en miniature,* und noch viel farbenreicher, klarer und leuchtender als wie das wirkliche Leben? [...] Alle Kinder sprechen mit ihren Spielgeräten; die Spielsachen werden Schauspieler in dem grossen Drama des Lebens [...] Die Kinder bezeugen durch ihre Spiele ihre grosse Fähigkeit zur Abstraktion und ihr hohes imaginatives Vermögen." (Baudelaire 1981, S. 5f.) „Das Spiel ist der erste Beginn des Kindes mit der Kunst, oder vielmehr: im Spiele liegt für das Kind die erste Realisation". (Ebd., S. 8; kursiv im Original)

Wie Schiller Hegel, so antizipiert Baudelaire die Grundthese Johan Huizingas, „dass menschliche Kultur im Spiel – als Spiel – aufkommt und sich entfaltet" (Huizinga 1987, S. 7; die folgenden Zitate kursiv im Original). Wie Sprache, Mythos und Kult, so ist auch Musik in jeder Hinsicht „sub specie ludi" zu betrachten. „Die Schönheit des bewegten menschlichen Körpers findet ihren höchsten Ausdruck im Spiel. In seinen höher entwickelten Formen ist das Spiel durchwoben von Rhythmus und Harmonie" (ebd., S. 15). Es besitzt folgende drei „formale Kennzeichen" (ebd.):

3 Schiller antizipiert hier Hegels Definition von Kunst als geformten Ausdruckslaut.

1. „Alles Spiel ist zunächst und vor allem *ein freies Handeln.*" (Ebd., S. 16)
2. „*Spiel ist nicht das ‚gewöhnliche' oder das ‚eigentliche' Leben.*" (Ebd.) Es „*steht außerhalb des Prozesses der unmittelbaren Befriedigung von Notwendigkeiten und Begierden, ja es unterbricht diesen Prozeß* [...] Es schmückt das Leben, es ergänzt es und ist insofern unentbehrlich." (Ebd., S. 17)
3. „*Seine Abgeschlossenheit und Begrenztheit bilden sein drittes Kennzeichen.* Es ‚spielt' sich innerhalb bestimmter Grenzen von Zeit und Raum ‚ab'." (Ebd., S. 18)

Weiterhin benennt Huizinga die „*Wiederholbarkeit* [als] *eine der wesentlichsten Eigenschaften des Spiels*" (ebd.) und ergänzt dies durch die Merkmale Ordnung („Es schafft Ordnung, ja es ist Ordnung"), Spannung („Ungewißheit, Chance [...], wetteifernden Charakter") (ebd., S. 19), eigene Regeln (ebd., S. 20) und *heiligen Ernst* (ebd., S. 27): „Der Geiger erlebt heiligste Erregung, er erlebt eine Welt außerhalb und über der gewöhnlichen, und dennoch bleibt sein Tun ein Spiel." (Ebd.)

Zusammenfassend gelangt Huizinga zu folgender Definition: „*Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des ‚Andersseins' als das ‚gewöhnliche Leben'.*" (Ebd., S. 37) Und er überträgt sie auf Musik: „Musizieren trägt von vorn herein beinahe alle formalen Merkmale des Spiels an sich: Die Tätigkeit verläuft auf einem begrenzten Gebiet, ist wiederholbar, besteht in Ordnung, Rhythmus und geregeltem Wechsel und entrückt Zuhörer und Ausführende aus der ‚gewöhnlichen' Sphäre in ein Gefühl der Heiterkeit, das auch bei schwermütiger Musik noch Genuss und Erhebung bringt." (Ebd., S. 53) „[...] Das verbindende Moment zwischen Spiel und instrumentaler Technik [ist] in dem Begriff der raschen, behenden und geordnet verlaufenden Bewegung zu suchen" (ebd., S. 54), ja die „wesentliche Art aller musikalischen Aktivität ist ein Spielen". (Ebd., S. 178)

Die philosophisch-ästhetischen Betrachtungen und kulturphilosophischen Merkmalsbeschreibungen des Spiels bilden die Basis für die phänomenologische Analyse und pädagogische Untersuchung des Spiels bei Hans Scheuerl (Scheuerl 1979; die folgenden Zitate kursiv im Original). Die vielfältigen Erscheinungsformen des Spiels in der Reformpädagogik führt Scheuerl zunächst auf die Grundphänomene freies und gebundenes Spielen, Experimentieren, Lernspiel, spielerische Einkleidung, Spielerei und Spielhaltung zurück (ebd., S. 54–59), um sodann den Blick zu weiten und aus der Fülle von Spieltheorien sechs „Hauptmotive" oder interdependente „Wesensmomente" des Spiels zu destillieren:

1. Das Moment der Freiheit (ebd., S. 69–72): „*Spiel verfolgt keinen ausserhalb seiner selbst liegenden Zweck*", es ist nicht triebgebunden und auf die Zwecke des alltäglichen Daseins bezogen.
2. Das Moment der inneren Unendlichkeit (ebd., S. 72–79): Das Spiel will „*Ewigkeit*" und unendliche Wiederholung. Im Gegensatz zur linearen „Zweck- und Bedürfnishandlung" beschreibt das Spiel eine Kreisform.
3. Das Moment der Scheinhaftigkeit (ebd., S. 79–88): Das Spiel überflügelt die Wirklichkeit, schafft eine eigene Realität und entrückt uns in die symbolische Welt des schönen Scheins.

4. Das Moment der Ambivalenz (ebd., S. 88–93): Das Hin und Her zwischen Spannung und Entspannung, Ruhe und Bewegung, Aktivsein und Abwarten, Fremdheit und Vertrautheit, Bekanntem und Unbekanntem, Herausforderung und Lösung macht die unberechenbare Doppelnatur des Spiels aus und sorgt für immer neue Überraschungen und Abenteuer.
5. Das Moment der Geschlossenheit (ebd., S. 93–98): Das Spiel hat eigene Gesetze und Regeln, Spielzeiten und Spielräume, es bildet ein in sich geschlossenes System.
6. Das Moment der Gegenwärtigkeit (ebd., S. 98–105): Im Spiel ist man „ganz weg", die Spieler gehen im Spiel auf und vergessen „alles Zeitmaß".

In einem weiteren konkreten „Gliederungsversuch" einiger „Hauptrichtungen und Möglichkeiten" des Spiels unterscheidet Scheuerl Bewegungsspiele, Leistungsspiele, Darstellungsspiele und Spiele mit Schaffenscharakter (ebd., S. 137–167) und klärt das „Verhältnis von Lernen und Spielen" (ebd., S. 169–190).

Diese Aspekte sind ebenso musiknah und instrumentalpädagogisch bedeutsam wie die kultursoziologische Einteilung von Spielen, die Roger Caillois (Caillois 1960) vornimmt. Er unterscheidet die Spielformen *Agon* (Wettstreit), *Alea* (Zufall, Glück), *Mimicry* (Maskerade bzw. Verkleidung) und *Ilinx* (Rausch), die alle in Musik, im Musizieren und im Instrumentalspiel in einfacher bis hoch entwickelter Form vorkommen (und auch hier wie überall pervertiert werden können). Einen musikalischen *Agon* tragen z. B. die wettstreitenden Stimmen bzw. Spieler eines Concerto grosso oder eines Kammermusikstücks aus, aber auch die Teilnehmer eines Wettbewerbs oder Probespiels. Von *Alea*, also von Glück und Zufall geleitet, ist eine Improvisation oder eine aleatorische Komposition ebenso wie jeder spannungsvolle musikalische Vortrag. *Mimicry* leistet jeder Spieler, der eine oder verschiedene musikalische Rollen spielt, musikalische Affekte darstellt und Ausdruckscharaktere verkörpert. Und in *Ilinx*, Rausch, kann man sich bei jeder Art von musikalischer Betätigung spielen.

1.3.2 Formen des Spiels aus entwicklungspsychologischer Perspektive

Die Geschichte der Spielforschung fließt ein in die entwicklungspsychologische Systematik des Spiels „als besonderes Phänomen der Kindheit", die Rolf Oerter im Lehrbuch *Entwicklungspsychologie* (Oerter 1998, S. 250) und in seiner *Psychologie des Spiels* (Oerter 1999) entwickelt. Oerter begrenzt die Merkmale des Spiels auf die drei handlungstheoretischen Charakteristika, nämlich

1. „Selbstzweck des Spiels (Handlung um der Handlung willen)" (ebd., S. 3–7),
2. „Wechsel des Realitätsbezugs" bzw. „Realitätskonstruktion" (ebd., S. 9–14) und
3. „Wiederholung und Ritual" (ebd., S. 15–18).

In Auseinandersetzung mit den Theorien u. a. von Sigmund Freud, Lew Wygotsky und Jean Piaget gibt Oerter einen Überblick über das Spiel als soziales Handeln mit einem spezifischen Gegenstandsbezug und erweitert die drei Hauptformen des Spiels nach Piaget – sensomotorisches

Übungsspiel, Symbolspiel, Regelspiel – um weitere Entwicklungsstufen.[4] „Alle diese Spielformen dienen trotz ihrer Verschiedenartigkeit dem übergeordneten (‚Tätigkeits'-)Ziel der Lebensbewältigung und Existenzsteigerung." (Oerter 2007, S. 18)

Zu Beginn der menschlichen Entwicklung steht das sensomotorische Spiel bzw. das Übungs- oder Funktionsspiel[5] in Anlehnung an Karl Bühler[6] (Bühler 1924), in der die „Freude an Körperbewegungen" und ihrer Wiederholung im Zentrum steht. „Diese Bewegungen richten sich mehr und mehr auf Gegenstände, zunächst auf eigene Körperteile [...] und einige wenige Objekte aus der Umwelt", mit denen zunehmend „manipuliert wird" (Oerter 1998, S. 252f.). Dies führt zu einem gesteigerten Explorationsverhalten und zu Konstruktionsspielen, „bei denen das Kind die Gegenstände benützt, um aus ihnen bzw. mit ihrer Hilfe" neue Zielobjekte herzustellen.

Die „eigentliche kindliche Spielform" ist das Symbolspiel oder Als-ob-Spiel bzw. das Illusionsspiel nach Bühler (Bühler 1924, S. 469), in dem Spielgegenstände nach den eigenen Wunsch- und Fantasievorstellungen umgedeutet und neu definiert werden. Dies steigert sich nach dem Übergangsphänomen des Parallelspiels zum Rollenspiel, in denen die Kinder fiktive Rollen, z. B. Vater, Mutter, Kind, bekleiden.

Beim Regelspiel handelt es sich um soziale Spielformen, „bei denen nach festgelegten Regeln agiert wird, deren Einhaltung unabdingbar ist und die zugleich den Reiz des Spiels ausmachen" (Oerter 1998, S. 253). Hierzu zählen Wettkampfspiele, Sportspiele, Kartenspiele u. v. m., deren Motivationsgehalt im „Aktivierungszirkel" eines steten Spannungsaufbaus und -abbaus auf mittlerem Erregungslevel (Heckhausen 1964) und im Leistungsvergleich liegt.

All diese Formen spielen nicht nur eine wichtige Rolle in der individuellen Entwicklung, sondern bilden ebenso den Ursprung kulturellen Schaffens und künstlerischer Praxis (Oerter folgt hier Huizingas Spieltheorie). Wie sich Spiele in der Individualentwicklung differenzieren und in kulturelle Tätigkeiten bzw. künstlerische Werke transformieren (die wiederum ins ursprüngliche Spiel zurückverwandelt werden können), zeigt Abbildung 1.3.1.

Darüber hinaus existieren etliche Mischformen, z. B. die Verbindung von Glücksspiel und Regelspiel oder die Kombination sensomotorischer Spiele mit Als-ob-, Rollen- und Regelspielen, wie sie auch das Musizieren, Üben und Interpretieren prägen. „In der Tat genügt Musizieren den *typischen Merkmalen des Spieles:* (a) es ist Selbstzweck und intrinsisch motiviert, (b) es schafft eine zweite Realitätsebene, die von der Alltagsrealität abgehoben ist und (c) es ist als Handeln durch Wiederholung und Ritual gekennzeichnet." (Oerter 1999, S. 293; kursiv im Original)

---

4 Vergleiche auch die terminologischen Varianten in den Arbeiten von Paul Moor (Moor 1962), S. 40–55: Funktions-, Fiktions-, Konstruktions- und Regelspiele und Wolfgang Einsiedler (Einsiedler 1994), S. 60–143: psychomotorisches Spiel, Fantasie- und Rollen-, Bau- und Regelspiele, Letztere im Englischen als zielgerichtetes *game* im Unterschied zum offeneren *play* bezeichnet.

5 Oerter spricht in diesem Zusammenhang auch von Protosozialspiel (Oerter 2007, S. 20).

6 Bühler bezieht sich bei seiner Einteilung auf Karl Groos (Groos 1899) und nennt Spiele erster Ordnung, die stets ein „Experimentieren" beinhalten, wie z. B. Bewegungs-, Wurf-, Seh-, Hör-, Denk-, Gefühls-, Furcht- und Willensspiele (Bühler 1924, S. 463–469). Spiele zweiter Ordnung sind „Gemeinschaftsspiele" wie z. B. Kampf-, Liebes- und Nachahmungsspiele (soziale Spiele) (Bühler 1924, S. 463f., 470f.).

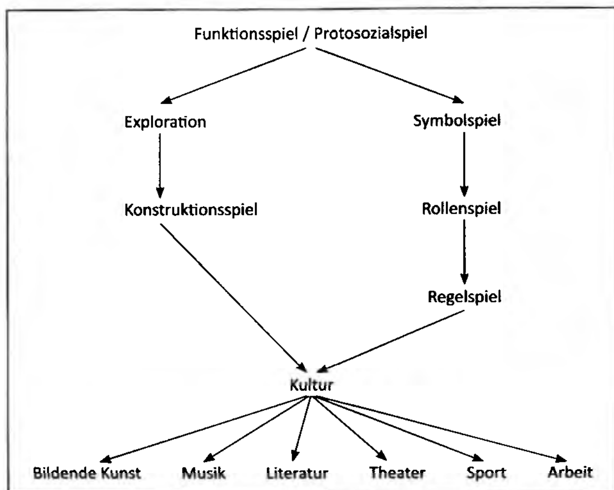


Abb. 1.3.1: Entwicklung des Spiels und sein Übergang ins Kulturschaffen[7]

Sensomotorische Übungsspiele, Konstruktions- und Regelspiele betreffen Musik und Musizieren in ihrem Wesenskern. Bildet das erste mit seinem steten sensorischen Feedback die „Basis des Musizierens" (ebd., S. 294), so prägt das zweite Improvisation, Komposition und Interpretation, verstanden als produktive Tätigkeiten.[8] Und Aspekte des Regelspiels finden wir in instrumentaltechnischen Abläufen ebenso wie in kompositorisch-satztechnischen Phänomenen, aufführungspraktischen Fragen, vortragspädagogischen Funktionen und Formen des Konzertauftritts mit seinem Ritualcharakter.

Die Entwicklung komplexer Symbol-, Rollen-, Konstruktions- und Regelspiele aus den anfänglichen sensomotorischen Spielen charakterisiert musikalisches Handeln und Lernen von Anfang an. So wie viele Kinderspiele (wie Abzählverse oder Indianerspiele) rhythmische, klangliche oder melodische Momente im Sinne musikalischer Elemente enthalten, so werden Klänge von früher Kindheit an mit Stimme und Körper in wiederholter spielerischer Bewegung erzeugt, erhört, beantwortet und geformt. Hören, Bewegen und mit Klängen Kommunizieren bilden als

7 Nach Oerter 2007, S. 20.

8 Dass solche Konstruktionsspiele eine starke Tendenz zur „Arbeit" besitzen, hat Paul Moor in seiner Grundlegung zur Spielpädagogik eindrucksvoll gezeigt (Moor 1962, S. 46–51).

Trias elementarer musikalischer Aktivitäten auch das Fundament der Spielorientierung als Leitidee der Instrumentalpädagogik (s. Kap. 1.3.4).

1.3.3 Formen des Spiels im Instrumentalunterricht

Spiel und Spielen bilden sowohl eine zentrale Erfahrung und Fähigkeit, die jeder Mensch besitzt, als auch Inhalt und Ziel, Methode und Medium des Instrumentalunterrichts. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten, sich vielfach überschneidenden Einteilungen des Spiels nach kulturphilosophischen, phänomenologischen, kultursoziologischen und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten (nach Huizinga, Scheuerl, Caillois, Oerter) kann der Versuch einer Systematik spielorientierter Instrumentalpädagogik unternommen werden. Er bildet eine Kombination aus entwicklungspsychologisch relevanten Spielformen von sensomotorischem Übungsspiel, Explorationsspiel, Konstruktionsspiel, Symbol- und Rollenspiel sowie Regelspiel mit Caillois' Einteilung in motivierende Wettstreit-, Zufalls-, Maskierungs- und Rauschspiele und erläutert dies an einigen zentralen Lernfeldern wie Spieltechnik, Improvisation und Interpretation. Etliche der von Oerter erwähnten Übergangs- und Mischformen, z. B. die Verbindung von Glücks- und Regelspiel oder von sensomotorischen Spielen mit Symbol-, Rollen- und Regelspielen finden hier eine musikspezifische Konkretisierung. Spannend sind ebenso die Übergänge von einer Spielform in die andere: wenn sich z. B. das freie Erforschen neuer Klänge und Klangkonstellationen zunächst in ein improvisatorisches Konstruktionsspiel und dann in eine Eigenkomposition mit klaren Aufführungsregeln verwandelt oder wenn ein notiertes Werk zunächst in sein möglicherweise zugrundeliegendes Explorations- und Konstruktionsspiel zurückgeführt und das freigelegte musikalische Material dann als Ausgangspunkt neuer Improvisationsformen und Gestaltungsversuche bis hin zu elementaren Kompositionen genutzt wird. (Werkabgeleitete Improvisationen verfahren auf diese Weise.) Einige instrumentalpädagogisch relevante Beispiele, vor allem aus dem Bereich des Anfangs-, Gruppen- und Ensembleunterrichts, mögen dies veranschaulichen und die spielpädagogische Kompetenz der Lehrenden bereichern, die sich durch die Beschäftigung mit dem Spiel zu wahren Instrumental*spiel*-Pädagogen (oder Instrumental-*Spiel*pädagogen) entwickeln.[9] Hervorstechende Tugenden von Instrumental*spiel*-Pädagogen sind: viel spielen und spielen lassen und im Unterricht nicht viel reden, Spiele erfinden und inszenieren, Spielimpulse der Schüler aufgreifen, mitspielen, zusammen spielen und aktiv zuhören.[10]

---

9 Die Ausbildung zum Spielpädagogen, wie sie an manchen Institutionen wie der Akademie Remscheid angeboten wird, befähigt u. a. dazu, Spiele bewusst einzusetzen und zu fördern, verschiedene Spielformen zu verwirklichen und ihre Qualität zu sichern, Spiel als Methode und als kulturelle Lebensäußerung zu verstehen und das eigene (Mit-)Spielverhalten zu reflektieren. Dies wäre auf die Instrumentalpädagogik als eine *Instrumental-Spiel-Pädagogik* zu übertragen, deren Lehrkräfte weniger Instrukteure als Anreger, Ermöglicher und Erfinder von Spielen sind. Vergleiche dazu die Artikelreihe *Spiel*, Teile 1–6. In: *kiga heute*, 5/2003ff. von Ulrich Baer, besonders Teil 3: *Spielpädagogik* in Ausgabe 8/2003, S. 6–12.

10 Zum Folgenden auch Röbke 2000.

Die folgende Systematik orientiert sich in der Grobstruktur an den von Oerter benannten Spielformen. So kommt es zu vier Gruppen, die ihrerseits nach dem Ansatz von Caillois untergliedert sind.

1. *Sensomotorische Spiele,* die das Erlernen instrumentaler Spieltechnik mit Lust an eigenen Bewegungen und ihren klanglichen Erzeugnissen verbinden, können als Wettstreit zwischen Lehrer und Schüler, zwischen mehreren Schülern oder auch des einzelnen Spielers mit sich selbst angelegt werden. Wetteifern kann man z. B. mit spieltechnischen Bewegungsmustern und mit Parametern wie Dynamik und Tempo. Weitere Beispiele sind Übungen zum Bogenkrabbeln bei Streichern, zur Atemkapazität bei Bläsern, zur Fingergymnastik allgemein ohne und mit Instrument und spezifische Übungsformen wie Intervallsprünge oder *Fangen spielen,* wobei die Hände des Klavierspielers in Fünftonfolgen aufwärts wettstreiten (vgl. Monarth, Van Zabner 1998, S. 3). Und das Crescendo und Decrescendo beim Näherkommen und Entschwinden einer „Alten Dampflok" kann als dynamischer Wettstreit ausgetragen werden („Wer kann länger lauter bzw. leiser werden?").
   Ein anregendes Zufalls- bzw. Glücksspiel liegt darin, mit geschlossenen Augen bestimmte Töne oder Intervalle auf der Tastatur zu treffen, wobei zugleich das Hören geschult wird (ebenso wie in weiteren Hör-Spielen aller Art). Von Glück und Spannung geprägt ist das Ensemblespiel „Verschluckte Töne", bei dem derjenige ausscheidet, der in die Pause des „stummen Tons" hineinplatzt (Röbke 1991, S. 89). Und Kinder lieben es sehr, die Reihenfolge ihrer Übungen und Stücke zu erwürfeln und dem Zufall zu überlassen. Das „aleatorische" Spiel mit Würfeln macht Spaß und motiviert in jeder Hinsicht.
   Auch Maskerade als Verwandlung in andere Zustände und Gegenstände, Personen oder Tiere erzeugt Lust am musikalischen Techniklernen: Oktavbindungen am Klavier werden zum „Strecken" und Greifen nach einem Honigglas („Mmmh"), und die Vorstellung von „Dinosaurierschritten" macht das Dreiklangstraining mit dem Arm zu einem Abenteuer (vgl. Monarth, Van Zabner 1998, S. 10f.).
   Übemotivierend wirken ebenso rauschhafte Wiederholungsspiele, wie sie zahlreiche Stücke und Übungen, auch selbstentwickelte, mit repetitiven Bewegungsmustern repräsentieren.
2. *Explorationsspiele* und sich daraus entwickelnde *Konstruktionsspiele* können in verschiedenen Formen als Wettstreit angelegt werden: Wer findet neue Klänge am und im Klavier (oder im Unterrichtsraum)? Wie kann man sie erzeugen und beschreiben, ordnen und zu einer Geschichte verbinden? Ein Konstruktionsspiel mit Wettbewerbscharakter ist das bekannte Kinderspiel *Kofferpacken:* Wie viele verschiedene Töne können sich die Spieler merken? Dies kann sich bis zu einer Zwölftonreihe (und mehr) ausweiten, deren Intervallspannungen klanglich ausgekostet und strukturell erkundet werden.
   Explorationsspiele ereignen sich zumeist als Zufall: im freien Spiel, in dem das Kind ohne Anleitung Neues entdeckt, indem es zu Hause oder auch im Unterricht einfach drauflosspielt. Eine Kunst ist es, dieses freie Spielen und Erforschen von Klängen nicht als Störung des Unterrichtsablaufs, sondern als kreativen Impuls zuzulassen, den der Lehrer gelassen ins planvolle Vorgehen zurücklenken oder als Anregung für Klanggeschichten und Gestaltungsversuche nutzen kann (Mahlert 2011, S. 185f.). Ein Übergang vom Explorations- ins Konstruktionsspiel

findet statt, wenn rhythmische oder rhythmisch-melodische Bausteine – Motive, Melodien, Begleitungen etc. – miteinander kombiniert, Begleitungsformen zu einem Lied erkundet und andere Töne zu einem Stück hinzuerfunden werden, das so zu einem Spielraum für Exploration und Neugestaltung wird. Ein Beispiel für ein Konstruktionsspiel nach Zufallsverfahren ist das bekannte, Wolfgang Amadeus Mozart zugeschriebene *Musikalische Würfelspiel* (Mozart 1793). Nach dessen Vorbild können eigene aleatorische Konstruktionsspiele mit notierten musikalischen Puzzleteilen, deren Zusammensetzung erwürfelt wird, oder mit Improvisationsbausteinen auf Karten entwickelt werden (Schlimp, Jarchow 2010).
Explorative bis konstruktive Spiele mit leeren Saiten, mit Atemklängen oder mit Dreiklängen und ihren Umkehrungen können sich sowohl in imitative Rollenspiele verkleiden als auch in rauschanregende Regelspiele verwandeln: durch Darstellung von Personen oder Tieren und die Gestaltung eines Stücks auf leeren Saiten; durch Darstellung von Gefühlen mit Atemklängen und Komposition eines Atemkanons im Gruppenunterricht; durch Formung der Dreiklangsumkehrungen und -brechungen zum rhythmischen Pferdegalopp und zu eigenen Pferdchen-Stücken, für die es etliche Vorbilder gibt.

3. Die Arbeit mit Vorstellungsbildern und fiktiven oder realen Figuren, wie sie *Symbol- und Rollenspiele* charakterisiert, ist seit je die Domäne der Instrumentalpädagogik. So beschreibt bereits Goethe in *Dichtung und Wahrheit* (Goethe 1998) die humorvolle Art eines Lehrers, der für jeden Finger Spitznamen erfindet, die Tasten „bildlich benennt" und den Tönen „figürliche Namen" verleiht. „Eine solche bunte Gesellschaft arbeitet nun ganz vergnüglich durcheinander. Applikatur und Takt scheinen ganz leicht und anschaulich zu werden" (ebd., S. 124). Goethes Lehrervorbild folgt dem Prinzip der „spielerische[n] Einkleidung" (Scheuerl 1979, S. 57), die „auf allen Instrumenten bei der Vermittlung von technischen Grundfähigkeiten (bezüglich Haltung, Atmung, Muskelspannung, Bewegungsausführung usw.) praktiziert" wird (Mahlert 2011, S. 192). Beispiele sind mentale Vorstellungen zur körper- und spieltechnischen Haltung und Bewegung, die nicht nur im Anfangsunterricht zünden, Umdeutungen von Instrumenten wie die des Klaviers als eines Geisterschlosses mit den schwarzen Tasten als Schlosstreppe (Vogt-Kluge, Graf, Schwarting 2011, S. 6f.) und verschiedene Rollenwechsel zwischen Schüler und Lehrer sowie Schülern untereinander.
Als Wettstreit angelegt, kann man in der Gruppe einzelne Gefühle verkörpern, in Klang umsetzen und dies erkennen und benennen lassen.
Der Zufall waltet in der musikalischen Fassung des Symbol- und Rollenspiels *Heiß und Kalt:* Ein musikalisches Erkennungszeichen führt hier zum versteckten Gegenstand (Röbke 1991, S. 88). Rollenspiele mit Zufallscharakter sind alle Formen von erwürfelten Vorstellungen, seien es Gesichtsausdrücke für sechs Basisgefühle auf einem Emotionswürfel oder vorher definierte und erwürfelte Figuren (zierliche Prinzessin, gefährlicher Pirat), die mit dem Instrument verkörpert werden. Ein reiches Angebot an Verkleidungsmöglichkeiten stellt jede expressive Musik bereit: Ihre einkomponierten Affekte und Ausdruckscharaktere werden mit Stimme und Instrument nachgeahmt und verkörpert, als sei man selbst gerührt, wie es Carl Philipp Emanuel Bach fordert. Emotionskärtchen und -würfel oder Emoticons wie

Smileys können den Weg zu solch intensivem Als-ob-Spiel weisen und zu expressiven Tonleiterspielen führen (Stanzeleit 1998).
In Rausch kann sich jeder Instrumentalist spielen, der sich so mit den Charakteren einer Mozart-Sonate oder dem Ungestüm einer Beethoven-Sonate identifiziert, dass er völlig in ihrer Darstellung aufgeht. Und wenn Stockhausens verbale Anweisungen zu einer intuitiven Musik wie z. B. *Aus den sieben Tagen* (Stockhausen 1970) und *Für kommende Zeiten* (Stockhausen 1976) ein selbstvergessenes Spielen ohne Denken initiieren, so führt dies leicht zu einem ekstatischen Musizieren jenseits aller Zeit- und Raumwahrnehmung.

4. Vorlagen für *Regelspiele* sind in erster Linie alle Musikstücke, deren Notentexte die Regeln der Ausführung bis zu gewissen, historisch unterschiedlichen Graden vorschreiben. Aber auch Improvisationskonzepte nach bestimmten Vorgaben – verbalen Anweisungen, grafischen Notationen oder Mischformen – können als Regelspiele verstanden werden, vor allem wenn die Ausführenden mit ihrer Deutungsoffenheit wirklich spielen und neue Versionen mit eigenen Aufführungsregeln entwickeln (Nimczik, Rüdiger 1997; Ribke 1999).
Das Spiel mit Notationsvorgaben kann als Wettstreit ausgetragen werden, indem ein Lied oder Stück in mehrere Taktgruppen oder Phrasen zerlegt wird und die Spieler die Aufgabe erhalten, die Teile wie ein Puzzle zusammenzusetzen. Wer das Stück bzw. Lied richtig „komponiert", hat gewonnen. Wetteifer kann auch beim Mentalen Üben musikalischer Phrasen im Gruppenunterricht aufkommen, wenn die einzelnen Spieler ihre Stellen auswendig vortragen. Zusammen mit dem Regelwerk der musikalischen Faktur lernen sie die Regeln Mentalen Übens im Spiel kennen. Auch Notationsaufgaben zu Hörvorlagen fordern den Wetteifer der Schüler heraus.
Werkaneignung als spielerischer Umgang mit Regeln kann das Glück des Zufalls nutzen, indem die zu übenden Takte oder Taktgruppen ganz einfach erwürfelt werden. Und die Ausführung von Improvisationskonzepten nach vorgegebenen oder selbstentwickelten Regeln ist stets vom Zauber des Zufalls geprägt. Das beginnt bei elementaren Improvisationen wie dem rhythmischen Spiel mit einzelnen Tönen im *Call-and-Response-Verfahren,* bei dem der Rhythmus nicht nur imitiert, sondern auch verändert wird, und steigert sich bis zu entwickelten Improvisationskonzepten, deren Realisierung immer neu und überraschend ausfällt.
Maskerade erfordert jedes Werk, das mit musikalisch-rhetorischen Figuren und Affekten arbeitet, die nach barocker Aufführungspraxis „exprimiert" werden, und jede klassisch-romantische Ausdrucksmusik, deren Charaktere pantomimisch, mit Stimme und Bewegung und am Instrument verkörpert werden.
Eine Rauscherfahrung kann die Aufführung von insistierenden Ein-Ton-Werken oder *Perpetuum mobile*-Stücken (Bsp.: Kurtág 1979) und mancher Werke der *Minimal Music* freisetzen (Bsp. für Ensemblerausch: Riley 2000) ebenso wie das Spiel von Volksmusik, Pop, Rock, Jazz u. v. m.

1.3.4 Spielorientierung in der Instrumentalpädagogik

Spielorientierung als Leitidee der Instrumentalpädagogik besagt, dass die Inhalte und Methoden des Instrumentalunterrichts vorrangig vom Leitziel bestimmt werden, ein Instrument *spielen* zu lernen. Instrumentalpädagogik, die die existenzielle, emotionale und entwicklungspsychologische Bedeutung des Spielens ins Zentrum stellt, orientiert sich an den leitenden Ideen der schöpferischen Freiheit und der Freude am Instrumental*spiel* zwischen allgemeiner Musizierpraxis und Interpretation von Werken. Intensives Musizieren bzw. Musik-Erfinden und Interpretieren bilden dabei keine Gegensätze, sondern die Pole eines Kontinuums: Das Eine entsteht aus dem Anderen, und beide können ineinander übergehen. Und letztlich zielt das Erlernen eines Instruments auf ein Spielen von Musik auch im Ausbildungs- und Konzertleben. Bei aller Zweckorientierung und beruflichen Professionalität sollte auch hier die Freude am Spiel und an Musik als Spiel nicht verlorengehen. Denn dies würde sich auf die Zuhörer als Mitspieler übertragen.

Vor diesem Hintergrund erscheinen Phasen intensiver Erarbeitung spiel- und ausdruckstechnischer Details in einem anderen Licht. So wie sie von Spielphasen ihren Ausgang nehmen, münden sie immer wieder in ein lustvoll gelöstes Spielen, Vorspielen und Zusammenspielen. Auch wenn Spielen grundsätzlich eine zweckfreie Tätigkeit ist, verbindet es sich im Instrumentalunterricht mit Lernzwecken wie dem gezielten Erwerb spiel- und ausdruckstechnischer Kompetenzen. Die Verbindung von Spielen und Lernen liegt einerseits im Wesen des Spiels selbst – Spielen geht immer mit Lernen einher[11] – und zielt andererseits auf Spielen-Können, also auf einen Selbstzweck. Spielen und Lernen bilden dabei ebenso wenig einen Gegensatz, wie sie ineinander aufgehen.[12] Man kann im Unterricht nicht immer nur spielen, aber man sollte immer wieder spielen, Spielphasen in Lernvorgänge integrieren und das Spiel als Ziel im Auge behalten. Konzentriertes Üben und Erarbeiten musikalisch-körperlicher Bewegungsabläufe und Werkzusammenhänge einerseits und freies Spielen mit Körper, Klang und Kunst andererseits können im Unterricht einander abwechseln, aufeinander aufbauen, ineinander übergehen oder einander durchdringen (z. B. im „spielenden Lernen" als „schwebendes Geschehen" und *„letzter Gipfel"* des Lernens, Scheuerl 1979, S. 187f.; kursiv im Original).

So kommt dem Spiel in der Instrumentalpädagogik der Status einer leitenden Idee im Sinne Kants zu. Ohne stets vollends realisiert werden zu können, richtet die Idee des Spiels ihr Licht auf das Ziel instrumentalen Lernens, nämlich auf das Spielen eines Instruments, und fordert stets aufs Neue eine Stimmigkeit von Inhalten und Methoden ein, die sich an den Merkmalen von Spiel und Spielen orientiert. Spielen ist die Richtschnur instrumentalen Lernens, Spiel das Ziel des Instrumentalunterrichts von Anfang an. Entsprechend ist es „die Kunst des Lehrens, Schüler ins Spielen gelangen zu lassen" (Mahlert 2011, S. 188), ihnen im Unterricht genügend

11 Zu den informellen Lerneffekten des Spiels vgl. Röbke 1991, S. 76.

12 „Lernen und Spielen bilden kein Gegensatzpaar, Spielen geht auch nicht einfach dem Lernen voran, es erleichtert auch nicht einfach nur die Lernprozesse, sondern entfaltet sie, schafft die nachhaltigste Veränderung." (Rousseau, zit. n. Schuler 2011, S. 17)

Raum zum Spielen zu geben und musikalische Spiele ebenso anzuregen wie Spielimpulse der Schüler aufzugreifen (Wüstehube 2013a, 2013b).

Ein Anfangsunterricht, der die Freude am *Spielen* eines Instruments als Motiv und Leitziel stets im Auge behält, knüpft an die etlichen Spielerfahrungen an, die jedes Kind mitbringt, und beschreitet den Weg „Vom Spiel zum Klavierspiel", so der programmatische Untertitel eines flexiblen Unterrichtskonzepts in Form eines Bilderbuchs und Lehrerkommentars mit Anregungen zum „Erzählen kleiner Geschichten, zum Spielen, Lauschen und Fantasieren" (Vogt-Kluge, Graf, Schwarting 2011). Vielfältige Spielmaterialien wie Kärtchen und Aufkleber, Handpuppen und Geistersocken, Würfel und Spielfiguren kommen hier zum Einsatz und motivieren zum Entdecken und Erleben, Sich-Äußern und Verklanglichen von Vorstellungen und Gefühlen. Musikalische Anknüpfungspunkte des Anfangsunterrichts können Körperklänge und Klänge der Umwelt sein, stimmliche Äußerungen und Lieder (zwischen Nachahmung und Neuerfindung, vgl. Stadler Elmer 2000), Abzählverse, Finger- und Bewegungsspiele (Beispiel „Kniereiter"), kindliche Klang- und Rollenspiele, die mit Sprache und Gesang verbunden sind. Sie konkretisieren sich als Singen, Sprechen und Bewegen, Lieder-Spielen und Mit-Liedern-Spielen, Rhythmen und Stücke mit Hilfe von Sprache lernen, das Instrument-Erforschen und das Ausdruckverleihen verschiedener Gefühle am Instrument. Anregungen für spielerisches Lernen im Gruppenunterricht (nicht nur) für Anfänger vermitteln improvisatorische Gruppenspiele verschiedener Stilrichtungen.[13]

Der Spielorientierung als Leitidee folgen neuere Konzepte[14] des instrumentalen Anfangsunterrichts wie das Unterrichtswerk *Querflöte* (Klavier, Geige etc.) *spielen und lernen* (Hartmann, Nykrin, Regner 1999–2007). Kinder werden dazu angeregt, begleitet von Finger- und Handspielen mit und ohne Instrument Bewegungs- und Geschicklichkeitsspiele selbst zu erfinden (vgl. Pousset 1983; Lorenz 1995; Ellersiek 2004). Das Anfangsunterrichtskonzept integriert körperliche Funktionsspiele und verwandelt musikalisch-technische Übungen in fesselnde „*Spiel*situationen". Es inszeniert Rollen- und Symbolspiele, z. B. zur ausdrucksvollen Gestaltung von Tonleitern durch Mimik, Gestik und Vorstellungsbilder, und es wechselt im Unterricht wie auch bei einem Schülervorspiel, das den Namen verdient, Regelspiele mit Wett- und Ratespielen ab. Die Autoren unterscheiden im spielorientierten Anfangsunterricht zwischen Spielen als einer „vom Kind motivierten Tätigkeit", der „spielerischen Übung" und einem zielgerichteten Üben, das die Mittel zum Spielen bereitstellt. Dabei bilden sowohl der Körper als auch die Musik einen Spielraum aus „tönend bewegten Formen" (Hanslick 1991, S. 32), Rhythmen, Motiven, Dynamik-, Tempo- und Improvisationsvorgaben, mit denen vielfältig gespielt werden kann. Das Instrument wiederum kann, wenn nicht als Spielzeug, so doch als Spielplatz begriffen, entspre-

---

13 Aus der großen Zahl von älteren und neueren Materialien mit Gruppenspielen, von denen mehrere bezeichnenderweise Musikspiele oder Spiele mit Musik heißen, seien hier genannt: Friedemann 1971; Wüthrich 1975; Storms G. 1984; Motte 1989; Steiner 1991; Holthaus 1993; Schwabe 1992; Küntzel-Hansen 1993; Fröhlich 1996; Tischler, Moroder-Tischler 1998; Zimmermann 1999; Vlcek 2006; Storms J. 2008; Grohé, Junge, Müller 2010; Spielmannleitner 2011; Baberkoff-Montag o. J.

14 Zur Verwendung der Begriffe Konzept und Konzeption vgl. die Ausführungen von Peter W. Schatt (Schatt 2007, S. 86–120).

chend erkundet und mit allen Sinnen ertastet und ergriffen werden. Und nicht zuletzt sind es Eltern und Lehrer, die ihre Rolle als Mitspieler und Spiel- oder Hörpartner immer neu austarieren müssen, um durch echtes Mitspielen die Spielfreude ihrer Schüler bzw. Kinder und dadurch ihre eigene Spiellust zu steigern (Schönbeck 2008, S. 42–44).

Auf der instrumentalen Mittel- und Oberstufe kehren die Prinzipien spielerischen Lernens in entwickelter Form wieder. Aus dem anfänglichen Erforschen von Klang- und Kombinationsmöglichkeiten wird ein gezieltes Erkunden und Erfinden neuer Klangformen, aus dem anfänglichen Liedspiel das Spiel von Werken und mit Werken als Spielraum von Gestaltungsmöglichkeiten.

Im Unterricht mit Fortgeschrittenen findet Spiel als Leitidee allen Musizierens, Lehrens und Lernens auf dem vielschichtigen Feld von Improvisation und Komposition, Übepraxis und Interpretation statt (Röbke 1990). Entsteht nach Hans-Georg Gadamer, Rolf Oerter u. a. Kunst aus Spiel, so stellt sich dem Interpreten die Aufgabe, das vielschichtige Werkgebilde der Kunst beim Üben und Musizieren in jenes Spiel zurückzuverwandeln, dem es entspringt und dessen Züge es trägt: die Komposition als kombinatorisches Spiel mit Klängen, Dauern, Dynamiken etc., der Interpret als wahrer Spieler: „Anstatt Spielräume im Werk zu suchen, entdeckt der Interpret das Werk als Spielraum" (Röbke 1990, S. 51; gesperrt im Original), spielt mit dem Stück und musiziert „im Bewusstsein der eigenen schöpferischen Möglichkeiten" (ebd., S. 87).

Solch spielerisch-kreativer Umgang mit Musik leitet aus Liedern und Werken vielfältige spieltechnische Übungen und Improvisationen ab und erstreckt sich von einfachen Spielstücken des Anfangsunterrichts bis zu ausgewachsenen Werken im Unterricht mit Fortgeschrittenen und in der Hochschulausbildung. Einen Modellfall für spielorientiertes Interpretieren bilden experimentelle Kompositionen, die aus dem freien Explorationsspiel entstanden sind und von der improvisatorischen Offenheit und Freiheit des „Spiels als kompositorischem Prinzip" geprägt sind wie György Kurtágs Sammlung *Játékok – Spiele – Games* für Klavier (Schuler 2011; Mahlert 2011, S. 185f.).[15]

So verwirklichen sich in jedem Stadium des Instrumentallernens Merkmale des Spiels, auch und besonders im spielerisch produktiven, variantenreichen Üben, das zentrale Spielmerkmale wie Experiment und lustvolle Wiederholung aufweist. Der Gipfel allen Übens und Musizierens ist erreicht, wenn das Spiel dominiert und die zielgerichtete Übearbeit sich in ein Spiel verwandelt, in dem man aufgeht, ganz weg ist und die Zeit vergisst, auch beim professionellen Musizieren (Petrat 2001; Burzik 2007).

Entsprechend können alle Parameter der Musik sowie alle Handlungsfelder des Instrumentalunterrichts im Spiel erfahren und als Spiel erlernt werden.[16] Dazu existieren Spielmaterialien und Medien vom klassischen Würfel- und Kartenspiel bis zu Mitspiel-CDs und Computerspielen für alle möglichen Bereiche eines „Lernen[s] beim Spielen" (Losert 2010, S. 6; Mahlert 2011, S. 190),

15 „All dies zu komponieren, war dem Komponisten auch ein Spiel. Spielen mit dem Instrument, mit den Tönen und Harmonien, mit dem Rhythmus und der Bewegung, der Gebundenheit und der Freiheit." (Kurtág, zit. n. Schuler 2011, S. 9)

16 Zur Musiktheorie vgl. Clemens Kühns Ansatz einer Analyse ohne Begriffe (Kühn 1999), zur Notation Kraemer 2000.

die immer wieder auf den Körper als erstes Instrument des Musizierens im Zusammenspiel mit dem aktuellen Instrument zurückbezogen werden sollten.

1.3.5 Zum Schluss: Spiel als Korrektiv

So wie Musik in Improvisation, Komposition und Interpretation einen unendlich weiten Spielraum besitzt, ja ein stets neu zu vermessender Spielraum ist, kann in der Praxis des Musizierens und Musizierenlernens schlechthin alles zum Gegenstand des Spiels werden. Gerade hier jedoch, im Reservat des Instrumental*spiels* und der Musik als Spiel, sind gravierende Defizite in künstlerisch-pädagogischer Ausbildung und Praxis zu verzeichnen, die in Zeiten medial vermittelten Perfektionsanspruchs das spielerische Element durch nicht zu verleugnende Leistungsansprüche und eine bei weitem nicht überwundene „Drillpädagogik" in den Hintergrund drängen. Nach Johan Huizinga gründet dies darin, dass die Freiheit spielerischen Vergnügens eben jene „Kulturfunktion" annehmen kann, die mit den Begriffen „Müssen, Aufgabe und Pflicht" in Verbindung steht (Huizinga 1987, S. 16) und den spielerischen Wettbewerb des Musizierens in einen Konkurrenzkampf um Orchester- oder Musikschulstellen verwandelt. Dies aber hat mit Spiel nur wenig zu tun, das Spiel geht dabei weitgehend verloren.

Die stete Besinnung auf die grundlegende Bedeutung des Spiels für den Menschen, auf die positiven Wesensmerkmale des Spiels, den Spielcharakter der Musik und die Spielorientierung als Leitidee der Instrumentalpädagogik vermag jedoch die Vereinnahmung der Musik und des Musizierens durch kulturelle Zwecke und ökonomische Zwänge kritisch zu reflektieren und den Spielraum innerer Freiheit zu bewahren, der jenseits aller Existenznöte anhaltende Spielfreude, unbändige Ausdruckslust und tänzerische Leichtigkeit in Instrumentalspiel und -unterricht verbürgt.

„Das Spiel ist für die Entwicklung des Kindes eine zentrale Tätigkeit. Es dient der mentalen und körperlichen Hygiene und ist unentbehrlich für eine gedeihliche Entwicklung. Seine evolutionäre Verankerung und kulturelle Universalität legen den Schluss nahe, dass sich Spiel zwar hemmen, aber nicht verdrängen lässt. Dennoch ist das Spiel in seinen optimalen Formen in unserer Gesellschaft durch das Überangebot an Unterhaltung durch die Medien und das damit verbundene Vorherrschen rezeptiver Aktivität gefährdet. Nur eine aktive Unterstützung des kindlichen Spiels, einerseits durch Anregung, andererseits durch eine vernünftige Dosierung der Mediennutzung [...], kann gewährleisten, dass Kinder sich optimal entwickeln." (Oerter 2007, S. 17) Diese Diagnose mag richtungsweisend für die Instrumentalpädagogik des 21. Jahrhunderts sein, die bei aller Nutzung neuer Medien ein besonderes Augenmerk auf gründliche Wahrnehmungs- und Bewegungsschulung beim Musizieren und auf die Förderung kreativer, produktiver Fähigkeiten durch improvisatorische und kompositorische Explorations-, Konstruktions-, Symbol-, Rollen- und Regelspiele mit Lust und Reflexion legen sollte.

Wer nach allen Ausführungen der These des großen russischen Erzählers und Sprachspielers Vladimir Nabokov folgen mag, dass der Geist des Menschen nicht primär um des Überlebens willen, aus Notdurft und Naturzwang, sondern in den sinnenfrohen Stunden von Ruhe, Muße und Spiel entstanden ist – die „Bildung des *Homo poeticus*" mithin der des *sapiens* vorausging –,

der wird dem musikalischen Spiel mit Klängen, Tönen, Rhythmen, Texten und Geräuschen eine entscheidende Bedeutung bei der Menschwerdung beimessen (Nabokov 1984, S. 299–302; kursiv im Original) und entsprechend für die Weiterentwicklung unserer Gattung auch in einem spielorientierten Instrumentalunterricht Sorge tragen.

Eckart Altenmüller, Hans-Christian Jabusch

1.4 Neurowissenschaftliche Grundlagen des Musizierens

Das Musizieren gehört zu den anspruchsvollsten menschlichen Leistungen überhaupt. Gehörsinn, Motorik, Körperwahrnehmung und Hirnzentren, die Emotionen verarbeiten, werden gleichzeitig beansprucht. Allein für die Verarbeitung der beim Hören entstehenden Eindrücke benötigen wir viele Milliarden Nervenzellen. Um das Gehör als strengen Richter zufriedenzustellen, muss die Sensomotorik beim Musizieren Höchstleistungen an räumlich-zeitlicher Präzision in der Größenordnung von Millimetern und Millisekunden erbringen. Durch beharrliches Üben werden überaus komplizierte feinmotorische Steuerprogramme erstellt, die dann genau im richtigen Moment abgerufen werden müssen. Dabei verbringen professionelle Musiker in ihrer Kindheit und Jugend bereits vor der Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule ungefähr 10.000 Stunden am Instrument (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer 1993). Musizieren führt dabei zu charakteristischen Anpassungsvorgängen des Nervensystems, die Zeichen der Formbarkeit, der „Plastizität" des Nervensystems sind (Münte, Altenmüller, Jäncke 2002).

Welche neurowissenschaftlichen Grundlagen des Musizierens sollte man als Musiker kennen? Welche Erkenntnisse, beispielsweise aus Sportphysiologie und Hirnforschung, tragen zum Musizierenlernen und -lehren bei? Was gilt es beim Lehren eines Musikinstruments und insbesondere beim Lehren des Übens aus neurowissenschaftlicher Perspektive zu beachten? Inwiefern kann durch spezifische Übetechniken Zeit am Instrument eingespart und zugleich ein höherer Leistungsstand erreicht werden?[1]

Im vorliegenden Beitrag wird ein Überblick über Studien gegeben, die zentrale neurowissenschaftliche Forschungserkenntnisse für das Musizieren und Unterrichten eines Instruments enthalten. Dabei wird bedacht, dass dem Leser das eine oder andere aus dem musikalischen Alltag schon bekannt sein dürfte, denn Generationen von Musikpädagogen haben ein umfangreiches Erfahrungswissen angehäuft, das sich beim Erlernen eines Instruments bzw. beim Üben bewährt hat. In diesem Kapitel wird daher fundiertes Erfahrungswissen durch wissenschaftliche Erkenntnisse ergänzt und gleichzeitig werden auf der Basis wissenschaftlicher Studien nie bewiesene Dogmen in Frage gestellt.

---

1 Vergleiche dazu auch die Ausführungen in Altenmüller 2018.

Die nachfolgenden Ausführungen beginnen mit der Erkenntnis, dass für das Musizieren die Erstellung und der Abruf motorischer Steuerprogramme sehr wichtig sind (s. Kap. 1.4.1). Aus hirnphysiologischer Perspektive ist dabei zu bedenken, dass die Feinmotorik überwiegend auf der aktiven Hemmung der Grobmotorik beruht (s. Kap. 1.4.2). Aus lernpsychologischer Perspektive wiederum ist bedeutsam, dass das Beobachten eines Musikers oder das Hören von Musik dieselben Hirnregionen aktiviert, die beim eigenen Musizieren aktiv sind. Dies ist die hirnphysiologische Grundlage des Lernens durch Beobachten und durch Demonstration am Instrument (s. Kap. 1.4.3). Musizieren verändert dabei nicht nur die Nervenzellvernetzung im Gehirn, sondern auch die Struktur des Gehirns (s. Kap. 1.4.4). Aus den neurowissenschaftlichen Einsichten lassen sich Konsequenzen für das Musizierenlernen und -lehren ziehen. Diese werden in den ersten vier Teilkapiteln benannt und abschließend durch weitere Erkenntnisse ergänzt (s. Kap. 1.4.5).

1.4.1 Bedeutung motorischer Steuerprogramme für das Musizieren

Musizieren ist zwar eine bewusst vollzogene Tätigkeit, aber die Steuerung der Bewegungen bei schnellen Abläufen ist nicht bewusst kontrollierbar. Für schnelle Bewegungsabfolgen werden daher zuvor durch Üben erlernte motorische Steuerprogramme (Repräsentationen) abgerufen. Diese Programme enthalten alle notwendigen Informationen, um die beteiligten Muskelgruppen zum richtigen Zeitpunkt, in der richtigen Reihenfolge und in der richtigen Kraftdosierung zu aktivieren und benötigen keine sensorische Rückmeldung mehr. Das Erarbeiten derartiger Steuerprogramme geschieht in ständiger Wechselwirkung mit den von den Sinnesorganen eingehenden Informationen. Dabei werden die biomechanischen Eigenschaften der Körperperipherie, also die Beweglichkeit der Gelenke, die Maße der Gliedmaßen, die Kraftentwicklung der Muskulatur, die Reibungskräfte der Sehnen etc., über die Körpereigenwahrnehmung automatisch in die zu berechnenden Bewegungskoordinaten miteinbezogen. Umgekehrt passen sich die Knochen, Muskeln, Sehnen und Gelenke durch das Üben an die zentralnervösen Bewegungsvorgaben an. Knochen werden stabiler und lagern Kalksalze ein, Muskeln bilden sich entsprechend den Anforderungen aus und gewinnen an Ausdauer, Kontraktions- und Schnellkraft, Sehnen werden geschmeidiger, und der Bewegungsumfang der Gelenke vergrößert sich.[2]

Musizieren beansprucht nahezu alle Hirnareale: Neben den für die Steuerung der Sensomotorik zuständigen Hirnrindenregionen tragen die Areale der Hörrinde und die Regionen der Sehrinde sowie das Emotionen verarbeitende limbische System ganz im Inneren des Gehirns zu dieser Leistung bei. Die übergeordneten Zentren des Stirnhirnlappens sind stets an der Planung und Kontrolle der Bewegungsabläufe, an der Steuerung der Aufmerksamkeit und an der Auswertung des Bewegungserfolgs beteiligt. Voraussetzung für die geordnete und fehlerarme Bewältigung derartig vielschichtiger Informationsverarbeitungsprozesse ist ein Lernvorgang, der als Üben bezeichnet wird. Hirnphysiologisch könnte man Üben als zielgerichtete musikalische

2 Eine Übersicht zu den biomechanischen Veränderungen durch Musizieren findet sich in Wagner 2005.

Betätigung definieren, die dem Erwerb, der Verfeinerung und dem Erhalt sensomotorischer, auditiver, visueller, struktureller und emotionaler Hirnrepräsentationen von Musik dient. Dabei ist es nicht unbedingt nötig, dass am Instrument gearbeitet wird, denn Üben kann als Mentales Üben die rein gedankliche Aktivierung und Verfeinerung dieser Repräsentationen meinen.[3]

Damit die ungeheuren Mengen der anfallenden sensorischen Informationen beim Üben verarbeitet und die Bewegungen je nach Rückmeldung korrigiert werden können, wird in der Regel zuerst in einem langsamen Tempo geübt. Dabei speichert das Zentralnervensystem vor Ausführung der Bewegung Informationen über die vorgesehene Muskelaktivität und die daraus resultierende Bewegung. Der Übende muss sich also darüber bewusst sein, was er als Nächstes machen wird, welchen Ton er treffen, wie er die Phrase gestalten und welche Klangfarbe er erzeugen will. Diese abgespeicherte neuronale Repräsentation der geplanten Bewegung und der erwarteten sensorischen Rückmeldung wird Handlungskopie oder auch Efferenzkopie genannt. Nur durch den Abgleich der nach der Bewegung erfolgenden Rückmeldung mit der gespeicherten Handlungskopie können fehlerhafte Steuerprogramme überhaupt erkannt und verbessert werden. Auf diese Weise wird das zunächst bewusste, aufmerksam gesteuerte und durch eintreffende Sinnesreize kontrollierte Bewegungsprogramm verfeinert und nach und nach möglichst korrekt in das Bewegungsgedächtnis überführt. Bei Berufsmusikern ist das Erstellen einer solchen Handlungskopie optimiert. In einem Experiment spielten professionelle Pianisten schnelle Klavierpassagen; gleichzeitig wurde ihr Elektroenzephalogramm (EEG)[4] abgeleitet. Die pianistischen Aufgaben waren so schwer, dass gelegentlich auch falsche Tasten angeschlagen wurden. Überraschenderweise erzeugte das Gehirn der geübten Klavierspieler bereits 70 Millisekunden vor dem Anschlag einer falschen Note ein Fehlersignal. Die falsche Note wurde dann zwar noch angeschlagen, aber mit einer geringeren Lautstärke. Dieses Beispiel demonstriert eindrucksvoll, mit welch hoher Geschwindigkeit und Genauigkeit die Handlungskopie erstellt wird. Das Gehirn „bemerkt", dass ein falscher Impuls an Fingermuskeln ausgesendet wurde, bevor der Nervenimpuls in diesen Muskeln ankommt. Es kann dann aber die Ausführung nur noch notdürftig korrigieren und die Anschlagsstärke hemmen (Herrojo-Ruiz, Jabusch, Altenmüller 2009).

Das Üben bzw. das Erlernen der Bewegungen für das Musizieren geschieht in mehreren Schritten: Zunächst wird unter Kontrolle der beteiligten Sinne – Gehör, Somatosensorik[5], Gesichtssinn – ein grober und noch fehlerhafter Entwurf des Bewegungsprogramms erstellt. Die Bewegungen sind unkoordiniert und unökonomisch, denn die Anzahl der beteiligten Muskeln, die Dau-

3 Eine ausführlichere Darstellung zur Hirnphysiologie des Übens findet sich in Altenmüller 2006.

4 Elektroenzephalogramm (EEG): Messung der elektrischen Aktivität des Gehirns durch Erfassung von Spannungsschwankungen mittels Elektroden an exakt definierten Positionen auf der Kopfhaut. Diese lassen Rückschlüsse auf die Aktivierung der einzelnen Hirnareale mit großer zeitlicher Auflösung zu.

5 Somatosensorik bezeichnet die Verarbeitung der Oberflächensensibilität und der Tiefensensibilität. Die Oberflächensensibilität wird durch Rezeptoren in der Haut vermittelt und umfasst z. B. den Tastsinn sowie Temperaturempfindungen. Die Tiefensensibilität verarbeitet Reize aus Sensoren des Bewegungsapparats in Muskeln, Sehnen und Gelenkkapseln und informiert über Gelenkpositionen und Bewegungen sowie über auftretende Kräfte. Zur Somatosensorik zählt ferner die Wahrnehmung der Empfindungen aus inneren Organen.

er der Muskelaktivität und die notwendige Muskelkraft sind noch nicht optimiert. Durch das Einstudieren des Bewegungsablaufs gelingt es in der zweiten Phase des Lernens, Ökonomie und Koordination zu verbessern und die Bewegungsgeschwindigkeit zu erhöhen. Dieses Lernen muss nicht immer bewusst im Sinne eines sprachlich vermittelbaren Analysevorgangs vor sich gehen. Vielmehr handelt es sich hier überwiegend um prozedurales Lernen, ein Lernen durch Tun. Auch während dieser Phase des Ökonomisierens und Optimierens werden die Bewegungen noch unter weitgehender Kontrolle der Sinnesorgane durchgeführt. Erst im dritten Schritt sind die Bewegungsfolgen als motorische Programme im Bewegungsgedächtnis verankert und können automatisiert, ohne ständige Beachtung des sensorischen Feedbacks, mit großer Geschwindigkeit ablaufen.

Das Abspeichern und der langfristige Erhalt der Präzision dieser Programme sind aktive Prozesse und beruhen auf der regelmäßigen Aktivierung und ggf. Korrektur der komplex verschalteten, hochspezifischen neuronalen Netzwerke. Damit die feinmotorische Präzision auf hohem Niveau erhalten werden kann, ist ein hoher Übeaufwand erforderlich. Dies wurde durch eine Studie belegt, in der die Genauigkeit des Tonleiterspiels (C-Dur) bei 19 Klavierstudenten und professionellen Pianisten im Abstand von durchschnittlich 27 Monaten mit Hilfe eines Computerprogramms untersucht wurde. Nur die Pianisten, die mindestens 3,75 Stunden täglich am Klavier verbrachten, konnten das Tonleiterspiel in den zwei Jahren noch weiter verbessern. Dabei war es interessanterweise nicht wichtig, was geübt wurde – entscheidend war die am Klavier verbrachte Zeit (Jabusch, Alpers, Kopiez et al. 2009). Neurophysiologisch beruht der oben geschilderte Vorgang des Einübens und des Erhalts präziser Bewegungen und des Aufbaus von Feinmotorik, wie sie das Musizieren verlangt, immer auf der Hemmung der ursprünglich angelegten Grobmotorik. Dieser Prozess soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

1.4.2 Hirnphysiologie des Musizierens

Ein so komplizierter Vorgang wie das Musizieren beruht auf dem präzisen Zusammenspiel von Anregung und Hemmung der Aktivität zahlreicher Hirnregionen. Dabei sind fast alle Bereiche des Gehirns einbezogen. Sensomotorische, auditive und visuelle Regionen der Großhirnrinde sind am Notenlesen und Musizieren beteiligt – unabhängig davon, ob Musik reproduziert oder improvisiert wird.

Seit der Entwicklung funktioneller bildgebender Verfahren, etwa der Kernspintomografie, auch Magnetresonanztomografie (MRT) genannt, konnten durch die Darstellung der Hirnaktivität bei Gesunden Aufschlüsse über die hirnphysiologischen Grundlagen des Erwerbs feinmotorischer Fertigkeiten gewonnen werden. Gegenstand intensiver Forschung waren dabei die durch motorisches Lernen hervorgerufenen Veränderungen im Bereich der sensomotorischen Hirnrindenareale.

Nach heutigem Wissen sind am Erwerb, Erhalt und an der Verfeinerung feinmotorischer Programme alle Hirnstrukturen beteiligt, die der Steuerung und Kontrolle von Bewegungen dienen (s. Abb. 1.4.1).

Das Stirnhirn (Frontalkortex, FK) ist maßgeblich an der Planung und Kontrolle der Spielbewegungen beteiligt. Der Scheitellappen (Parietalkortex, PK) berechnet räumliche Koordinaten auf Tastatur und Griffbrett. Außerdem gehören neben der Großhirnrinde und ihren Arealen für das Hören (Temporalkortex, TK), Sehen (Hinterhauptslappen; Okzipitalkortex, OK), Fühlen (somatosensibler Kortex, S1) vor allem die tief im Inneren des Gehirns liegenden Basalganglien und das unter dem Hinterhauptslappen liegende Kleinhirn dazu. Alle drei Hirnregionen (Kortex, Basalganglien, Kleinhirn) sind durch Rückkopplungsschleifen zum Teil mehrfach miteinander verbunden (vgl. hierzu die Pfeile in Abb. 1.4.1). Sensomotorisches Lernen wirkt sich also nicht an einer bestimmten Stelle des Zentralnervensystems, sondern immer in allen beteiligten Funktionssystemen aus.

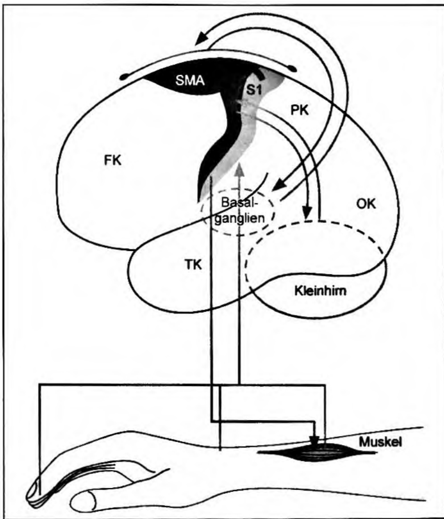


Abb. 1.4.1: Schematische Darstellung der am sensomotorischen Lernen und Musizieren beteiligten Gehirnstrukturen in vereinfachter Form. Das Gehirn ist in der linken Seitenansicht wiedergegeben, die Stirn weist nach links. Die Pfeile symbolisieren Nervenbahnen und Verbindungen. M1: primäre motorische Rinde; SMA: supplementäre motorische Area; S1: somatosensorische Rinde; FK: Frontalkortex; TK: Temporalkortex; PK: Parietalkortex; OK: Okzipitalkortex. Weitere Erläuterungen im Text.[6]

6 Jabusch, Altenmüller 2014, S. 72. Abdruck mit freundlicher Genehmigung von transcript Verlag.

Schon vor fast 30 Jahren hatte Per Roland in einer bahnbrechenden Untersuchung an gesunden Versuchspersonen nachgewiesen, dass mit der zunehmenden Komplexität von zuvor gelernten Fingerbewegungen die Aktivierung in der supplementären motorischen Hirnrinde (SMA; s. Abb. 1.4.1) ansteigt (Roland, Larsen, Lassen, Skinhoj 1980). Die kurz- und langfristigen Veränderungen der Hirnaktivierung beim Erlernen solcher schnellen Fingerbewegungssequenzen waren das Thema der wichtigen Untersuchungen von Karni und Kollegen (Karni 1995). Mit Hilfe der oben erwähnten Kernspintomografie konnten diese beim Erlernen von schnellen Fingerbewegungssequenzen Änderungen der neuronalen Aktivität im Bereich der primären motorischen Areale (M1, s. Abb. 1.4.1) nachweisen. Dabei traten unterschiedliche Effekte auf, je nachdem, ob sie die Hirnaktivitäten vor und nach einer einmaligen Übesitzung von wenigen Minuten Dauer oder nach längerem Üben über mehrere Wochen verglichen. Wurde eine komplizierte Wechselbewegung der Finger mehrfach hintereinander ausgeführt, fand sich bereits während einer einzigen Übesitzung von nur 30 Minuten Dauer eine Ausdehnung sowohl der aktivierten Areale in der Handregion der primären motorischen Hirnrinde als auch der supplementären motorischen Hirnrinde, des Kleinhirns und der Basalganglien. Die Ausdehnung des aktivierten Bezirks blieb allerdings ohne weiteres Üben nur etwa eine Woche bestehen, danach war die aktivierte Handregion wieder auf den Ausgangswert „geschrumpft". Wenn aber die Bewegungsfolge über mehrere Wochen täglich geübt und perfektioniert wurde, so erwies sich die Vergrößerung in der primären motorischen Hirnrinde als langfristig stabil. Gleichzeitig verkleinerten sich die beteiligten Nervenzellpopulationen im Bereich des Kleinhirns und in der supplementären motorischen Hirnrinde.

Vieles spricht dafür, dass die kurzfristigen Effekte im primären motorischen Areal auf eine „Umstimmung" der neuronalen Netzwerke zurückzuführen sind. Die Steigerung der neuronalen Erregbarkeit im Bereich der primären motorischen Hirnrindenfelder und die Vergrößerung der an der Bewegung beteiligten neuronalen Ensembles konnte beim Erlernen von Musikinstrumenten auch mit einer anderen Methode, der Methode der Reizung von Nervenzellen durch starke Magnetfelder (Transkranielle Magnetstimulation), eindeutig gezeigt werden (Pascual-Leone, Dang, Cohen et al. 1995). Beide Vorgänge, die Steigerung der Erregbarkeit und die Ausweitung des Nervenzellpools, fördern die Verknüpfung der Synapsen und unterstützen somit den Lernprozess.

Die präzise zeitliche Abfolge dieser Aktivitätsänderungen und das Ausmaß der Beteiligung der verschiedenen motorischen Zentren hängen von der Erfahrung (Expertise) ab und unterscheiden sich zwischen Musikern und Laien. Während eines 35 Minuten dauernden motorischen Kurzzeittrainings von Fingerbewegungssequenzen mit der rechten Hand hatten Laien nur zwischen der siebten und der 14. Minute eine Aktivitätszunahme im primären motorischen Kortex. Geübte Pianisten bewältigten die Aufgabe naturgemäß sehr viel besser und zeigten durchgehend während der 35 Minuten eine Zunahme der Aktivität im primären motorischen Kortex, aber eine viel geringere Aktivierung der supplementären motorischen Hirnrinde und des Kleinhirns im Vergleich zu den Laien. Diese Beobachtungen bestätigen die wichtige Rolle der supplementären motorischen Hirnrinde für die Programmierung komplexer Bewegungsfolgen, bevor diese automatisiert durchgeführt werden können. Die Pianisten waren aufgrund

ihrer Expertise in der Lage, die Bewegungen am Anfang der Trainingseinheit sehr rasch zu programmieren, und konnten sich dann auf die präzise automatische Ausführung konzentrieren, die im primären motorischen Kortex gesteuert wird (Hundt-Georgiadis et al. 1999). Ein weiteres interessantes Ergebnis dieses Experiments war, dass auch der motorische Kortex der untrainierten Hand an dem Lernvorgang mitbeteiligt war. So führten sowohl die Laien als auch die Profis nach dem Training der rechten Hand die gleiche Aufgabe mit der nicht trainierten linken Hand ebenfalls deutlich besser aus.

Dieses unbewusste bzw. automatisierte Übertragen von erlernten Bewegungsmustern auf andere Gliedmaßen wurde von Rijntjes und Kollegen systematisch erforscht (Rijntjes, Dettmers, Büchel et al. 1999). Sie baten Versuchspersonen, ihre Unterschrift wahlweise mit der rechten Hand oder mit dem rechten Fuß zu schreiben. Das Schreiben mit dem Fuß war von einer Aktivierung der vor der Handregion gelegenen prämotorischen Areale in der Großhirnrinde begleitet. Offenbar werden Bewegungsprogramme unabhängig von den ausführenden Muskelgruppen als abstrakte *Bewegungsideen* abgelegt, auf die unterschiedliche motorische Areale, im vorliegenden Fall die Hand- und die Fußregion, Zugriff haben. Das Konzept der Bewegungsidee erklärt auch, warum wir blitzschnell in der Lage sind, viel geübte Bewegungsmuster an andere Raumkoordinaten anzupassen. So gelingt beispielsweise dem geübten Flötisten die Umstellung der Handmotorik von der großen Boehmflöte auf das Piccolo und dem geübten Geiger die Umstellung auf die Bratsche in der Regel – zumindest aus motorischer Perspektive – ohne Schwierigkeiten.

Alle oben erwähnten Studien untersuchten die Hirnaktivität bei motorischen Aufgaben, die bewusstes, motorisches Lernen in einer kontrollierten Versuchsanordnung mit Feedback über den Bewegungserfolg zum Inhalt hatten. Lenkt man die Aufmerksamkeit der Versuchspersonen während motorischer Aufgaben ab, lässt man sie also unbewusst – prozedural – motorisch lernen, dann steht der Lernzuwachs vorwiegend mit einer Aktivierung im Bereich der Basalganglien in Wechselwirkung. Auch das Kleinhirn ist an motorischen Lernprozessen beteiligt; es spielt für die richtige Auswahl, die richtige Reihenfolge und für das richtige Timing von Bewegungen eine wesentliche Rolle. Hirnaktivierungsstudien weisen allerdings darauf hin, dass die Beteiligung des Kleinhirns am Lernvorgang wahrscheinlich nur ganz zu Beginn der Lernphase von Bedeutung ist.[7]

Zusammenfassend kann Folgendes gesagt werden: In der ersten Lernphase feinmotorischer Bewegungen kommt es zu einer Ausdehnung sowohl der beteiligten „Programmierstationen" der supplementären motorischen Areale als auch der Bewegungszentren der primären motorischen Rinde. Das Einüben in dieser Lernphase bewirkt zusätzlich eine starke Aktivierung des Kleinhirns und der Basalganglien. Diese erweiterten Netzwerke sind insgesamt auch leichter erregbar, wodurch wiederum die Vernetzung gefördert wird. Nach wenigen Tagen des Übens schrumpft die Aktivierungszone in den supplementären motorischen Arealen, und auch das Kleinhirn muss das Timing der Bewegungen nicht mehr so aufwändig kontrollieren. Jetzt blei-

7 Eine Übersicht über Hirnaktivierungsstudien findet sich in Altenmüller, Schneider 2009.

ben vorwiegend der primäre motorische Kortex und kleine Regionen in den Basalganglien aktiv. Durch aktive Hemmung und Eingrenzung der zu Beginn erweiterten neuronalen Verbindungen wird der neuronale Aufwand reduziert und die Bewegung damit automatisiert; das Gehirn kann sich neuen Programmieraufgaben zuwenden. Dieser Vorgang stützt und differenziert noch einmal die bereits oben formulierte Erkenntnis: Feinmotorik beruht auf der aktiven Hemmung von Grobmotorik.

1.4.3 Musizieren lernen durch Zuhören und Beobachten

Eine Besonderheit der Bewegungen beim Musizieren ist die dafür notwendige enge Verbindung zwischen der Motorik und den Sinnen, vor allem dem Gehör. Aus neurophysiologischer Sicht bedeutet Musizieren bzw. Üben immer auch die Vernetzung bereits vorhandener mentaler Repräsentationen von Musik.

Am Beispiel des Klavierspiels konnte Marc Bangert zeigen, dass beim Anfänger bereits während der ersten Klavierstunde eine neuronale Verbindung zwischen den Bewegungszentren und den Hörzentren entsteht, die nach drei Wochen stabil ist (Bangert, Altenmüller 2003). Bei ausgebildeten Pianisten kommt es bereits beim alleinigen *Hören* von Klaviermusik zu einer Aktivierung der motorischen Handregion der Großhirnrinde – ohne dass dabei Bewegungen sichtbar sind (Bangert, Peschel, Schlaug et al. 2006). Fingerbewegungen auf einer stummen Tastatur führen hingegen zu einer Aktivierung der Hörrinde sowie des auditiven Assoziationskortex', das heißt, die Pianisten *hören* die stumm gespielten musikalischen Gestalten. Für diese Effekte ist die sogenannte Interface-Region verantwortlich, in der Tonhöhen in Fingerbewegungen und Fingerbewegungen in Tonhöhen übersetzt werden.

Beim reinen *Beobachten* lautloser pianistischer Bewegungen auf einer Klaviatur schließlich werden sowohl die motorischen Zentren (Haslinger, Erhard, Altenmüller et al. 2005) als auch der auditive Assoziationskortex aktiviert, das heißt, der Beobachter spielt *und* hört die entsprechenden musikalischen Gestalten. Zusätzlich sind diejenigen Hirnareale aktiv, die zwischen eigenen und fremden Handlungen unterscheiden. So „weiß" der Aufnehmende, dass er eine Bewegung beobachtet und nicht selbst durchführt.[8] Ähnliche Befunde wurden auch bei Geigern erhoben (Howard, McGlone, Tipper et al. 2001; Lotze, Scheler, Tan et al. 2003). Entsprechende instrumentale Vorkenntnisse vorausgesetzt, sind sie mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf alle anderen Instrumente übertragbar.

Die hirnphysiologischen Grundlagen des Lernens durch Beobachtung, des observativen Übens, wurden bereits in den 1990er-Jahren aufgedeckt. In Tierexperimenten konnte ein sogenanntes Spiegelneuron-Netzwerk nachgewiesen werden: Wenn Affen ihren Artgenossen bei Bewegungen zusahen, entstanden auch bei den beobachtenden Tieren Aktivierungen der sensomotorischen Zentren, ohne dass eine Bewegung erkennbar war (Rizzolatti, Arbib 1998). Auch beim Menschen findet man diese Spiegelneurone. Professionelle Pianisten, die in einem Video stumme Fingerbewegungen auf einer Klaviertastatur beobachteten, zeigten eine starke

8 Interessant ist auch, dass das Broca-Areal (das sog. motorische Sprachzentrum) aktiv ist. Dies zeigt, dass für Pianisten das Klavierspiel eine Klangsprache im eigentlichen Sinne ist.

Aktivitätszunahme der motorischen Handregion des Frontallappens, der sekundären auditiven Regionen des Schläfenlappens und des Kleinhirns, ohne dass sie selbst die Finger bewegten (Haslinger, Erhard, Altenmüller et al. 2005). In die Praxis umgesetzt bedeutet dies, dass man auch durch das sorgfältige Beobachten anderer Musiker für sein eigenes Spiel profitiert, dies nicht nur in musikalischer, sondern durchaus auch in motorischer, spieltechnischer Hinsicht.

Das Lernen durch Beobachten und Nachahmen spielt im Musikunterricht eine große Rolle. Es ist beispielsweise ein wichtiges Element der Suzuki-Methode. Wie beim Spracherwerb lernen Kinder hier das Spielen eines Instruments durch Imitation: Zuhören, Abschauen, Vorspielen und Nachspielen sind dabei die wesentlichen Elemente. Aus dieser Perspektive könnten Kinder bereits im Alter von drei Jahren mit dem Instrumentalspiel beginnen, da das Erlernen der Notenschrift zunächst nicht nötig ist; es kann viel später erfolgen (Suzuki 1995). In anderen Musikkulturen ist das Imitationslernen die wichtigste Form des Musikunterrichts. Überall dort, wo keine Musiknotation existiert oder diese zu kompliziert ist, tritt das Nachahmungslernen in den Vordergrund. Der Unterricht in traditioneller indischer Musik und die Tradition des Gamelanspiels auf Bali etwa beruhen weitgehend auf dem Prinzip des Vor- und des Nachspielens. Auch in unserer Kultur wären Jazz, Rock und Pop ohne Imitationslernen, also durch Nachahmung und durch das Abhören von Aufnahmen, nicht denkbar.

Üben durch Hören und Üben durch Beobachten kann man als spezielle Formen des Mentalen Übens auffassen. Mentales Üben im engen Sinn ist die differenzierte, detailgetreue Vorstellung von Bewegungsabläufen und Klangfolgen ohne deren praktische Ausführung. Während eines solchen Prozesses sind im Wesentlichen dieselben Areale aktiv wie während einer tatsächlich ausgeführten Bewegung, nämlich der motorische Kortex, die supplementär motorische Hirnrinde und das Kleinhirn (Kuhtz-Buschbeck, Mahnkopf, Holzknecht et al. 2003). Interessant ist, dass die Hirnaktivität mit dem Schwierigkeitsgrad der vorgestellten Bewegungen ansteigt und dass insbesondere auch durch mehrtägiges Mentales Üben die beteiligten neuronalen Bezirke plastische Veränderungen aufweisen. Die Veränderungen der Netzwerke bei der Vorstellung von Fingerbewegungen sind zwar geringer ausgeprägt als beim Ausführen der Bewegung, führen aber gleichwohl zu einem deutlichen Übeeffekt, der durch verbesserte Leistungen, z. B. in Tapping-Tests[9], belegt werden kann. Mentales Üben ist also effektiv, setzt aber voraus, dass entsprechende Übeerfahrungen vorhanden sind und die Aufmerksamkeit intensiv auf die jeweilige Aufgabe gerichtet wird.

1.4.4 Musizieren formt das Gehirn

In den vorangegangen Kapiteln wurden die durch das Üben bzw. Musizieren bewirkten Veränderungen der neuronalen Netzwerke des Gehirns geschildert. Aber nicht nur die Funktion von Nervenzellverbänden verändert sich durch das Üben, auch die Struktur des Gehirns wird durch intensives und langfristiges Musizieren modifiziert. So ist beispielsweise bei Nichtmusikern die

9 Unter Tapping-Test versteht man die Aufgabe, mit einem Finger über einige Sekunden so schnell wie möglich auf eine Computer- oder Morsetaste zu klopfen.

primäre motorische Handregion stark asymmetrisch ausgebildet, d. h. der für die dominante rechte Hand zuständige linke Handmotorkortex sehr viel größer als der rechte. Bei professionellen Pianisten ist die Verteilung dagegen symmetrischer. Langjährige Übung der Feinmotorik beider Hände führt bei Pianisten also zu einer relativen Größenzunahme der sensomotorischen Handregionen der nicht dominanten, bei Rechtshändern linken Hand. Nach einer gewissen Trainingszeit sind also beide Handregionen etwa gleich groß. Bei Geigern zeigt sich dieser Effekt lediglich in einer deutlich größeren Handregion auf der rechten Hirnhälfte, die für die Steuerung der linken Hand zuständig ist. Dieser Befund ist interessant, weil deutlich wird, dass das Nervenzellwachstum besonders durch schnelle, zeitlich und räumlich präzise Fingerbewegungen angeregt wird. Die mindestens genauso komplizierten, Balance und feinen Kraftausgleich erfordernden Bewegungen der rechten, der Bogenhand scheinen dagegen das Größenwachstum der Nervenzellen nicht zu fördern (Bangert, Schlaug 2006). Auch das Kleinhirn und der primäre auditive Kortex in der oberen Schläfenwindung sind bei Musikern größer als bei Nichtmusikern. Die Größe der Hörrinde korreliert dabei sehr gut mit den Hörfertigkeiten, die mit dem AMMA-Test *(Advanced Measures of Musical Audiation)* von Gordon ermittelt wurden (Schneider, Scherg, Dosch et al. 2002).

Aber nicht nur spezielle Bezirke der Großhirnrinde und des Kleinhirns sind bei Musikern vergrößert. Auch der sogenannte Balken, die wichtigste Faserverbindung zwischen der rechten und der linken Hirnhälfte, ist bei Musikern im Vergleich zu Nichtmusikern kräftiger ausgeprägt. Die Vergrößerung betrifft nur den vorderen Anteil des Balkens, der die motorischen und prämotorischen Rindenfelder beider Hemisphären verbindet. Man geht davon aus, dass die funktionelle Beanspruchung durch die präzise beidhändige Koordination mit dem notwendigen raschen Informationsaustausch zwischen beiden Hirnhälften zu einer stärkeren Ummantelung und damit Verdickung der Balkenfasern führt, woraus eine schnellere Nervenleitfähigkeit resultiert. Es ist nicht auszuschließen, dass außerdem der Erhalt von normalerweise nach der Geburt untergehenden Nervenzellen und deren Nervenzellfasern zu dieser Vergrößerung des Balkens beiträgt (Schlaug, Jäncke, Huang et al. 1995).

Die Unterschiede in der Hirnstruktur sind bei denjenigen Instrumentalisten besonders deutlich, die vor dem Alter von sieben Jahren mit dem Instrumentalspiel beginnen. Dabei muss nicht unbedingt auf dem Niveau von Hochbegabten geübt werden. So zeigen Daten aus Forschungen der amerikanischen Harvard-Universität, dass es durch das Klavierspielen auch bei solchen Kindern zu Veränderungen des Gehirns kommt, die vor der Studie nicht durch außergewöhnliche musikalische Leistungen aufgefallen sind. Eine Gruppe von 15 Kindern mit einem Durchschnittsalter von sechs Jahren, die wöchentlich 30 Minuten Klavierunterricht erhielten, wurden mit 16 gleichaltrigen Kindern verglichen, die 40 Minuten pro Woche gemeinsam sangen und auf Trommeln und mit Glöckchen spielten (Hyde, Lerch, Norton et al. 2009). Nach 15 Monaten zeigte sich bei den klavierspielenden Kindern im Gegensatz zur Vergleichsgruppe eine Vergrößerung des für die Handbewegungen der linken Hand zuständigen Bereichs auf der rechten motorischen Hirnrinde und des Bereichs für das Hören in der oberen Schläfenwindung. Außerdem war im oben bereits erwähnten Balken speziell die Nervenfaserverbindung zwischen der rechten und der linken Handregion beider Hirnhälften verstärkt. Die klavierspielenden Kinder

schnitten auch in Tests zum Hören und zur Feinmotorik besser ab als ihre Altersgenossen aus der Vergleichsgruppe.

Je mehr die Kinder und Jugendlichen in Kindheit und Pubertät üben, desto ausgeprägter sind die Größenunterschiede der genannten Hirnstrukturen im Vergleich mit Nichtmusikern. Dies spricht dafür, dass die Veränderungen tatsächlich durch das Üben hervorgerufen werden und nicht auf angeborenen Merkmalen beruhen. Untersuchungen zeigen, dass nicht nur die Größe von Kortexregionen bei Musikern zunimmt, sondern auch die Dichte der Nervenzellsubstanz und des Stützgewebes des Gehirns und dass diese Veränderungen und Anpassungen auch dann noch eintreten, wenn mit dem Üben erst im (hohen) Erwachsenenalter begonnen wird (Übersicht bei Altenmüller, Schlaug 2012). Es gilt als sicher, dass sich im Bereich sensorischer und motorischer Hirnrindenabschnitte des Menschen nach der Geburt keine Nervenzellen mehr neu bilden können. Wie bereits oben am Beispiel des dickeren Balkens erwähnt, trägt sicher auch ein vermindertes Absterben der angelegten Nervenzellen zur größeren Dichte des Nervengewebes und zur Vergrößerung von Hirnrindenabschnitten bei Musikern bei. Neue Befunde ergänzen das Bild aber um einen interessanten Aspekt. Wird das Instrumentalspiel *vor* dem Alter von sieben Jahren begonnen, dann sind die für das Musizieren notwendigen Hirnregionen *kleiner* als bei Nichtmusikern (Brown, Zatorre, Penhune 2015). Wir gehen davon aus, dass in der frühen Kindheit die Nervenzellvernetzung so optimiert wird, dass kleinere Netzwerke überlegene Leistungen ermöglichen und weniger störanfällig sind. Letzteres zeigt sich unter anderem daran, dass Früh-Anfänger weniger anfällig für Bewegungsstörungen im Erwachsenenalter sind.

1.4.5 Weitere neurowissenschaftliche Erkenntnisse zum Musizieren und zum Üben

Auch wenn unter Üben meist das aufmerksame und zielgerichtete Arbeiten am Instrument verstanden wird, so spielen doch auch unbewusste Vorgänge eine große Rolle. Ein Beispiel dafür ist der *Reminiszenz-Effekt:* Jedem Musiker ist bekannt, dass zuvor nicht gemeisterte schwierige Passagen nach einer Pause oder nach ausgiebigem Schlaf plötzlich gelingen. Dabei scheint die Traumschlafphase für das Stabilisieren frisch geübter prozeduraler Fertigkeiten besonders wichtig zu sein. In Versuchen, die der Überprüfung der These dienten, dass ein Schlafentzug nach dem Üben die Entwicklung des motorischen Gedächtnisses beeinträchtigt, wurde die Hirnaktivierung nach dem Üben bei Probanden mit und ohne Schlafentzug verglichen. Bei den „Schläfern" waren nicht nur die Gedächtnisstrukturen des Schläfenhirns, sondern auch die an der Aufgabe beteiligten sensomotorischen Zentren der Hirnrinde und das Kleinhirn viel stärker aktiviert als bei den Probanden, denen nach dem Üben der Schlaf entzogen wurde und deren Leistung gegenüber der Schlafgruppe abfielen (Maquet, Schwartz, Passingham, Frith 2003).

Doch nicht nur die Schlafdauer, sondern auch die Anzahl und die Abfolge der zu übenden Aufgaben scheinen die motorische Gedächtnisbildung zu beeinflussen. Lange Zeit war man davon ausgegangen, dass das zeitnahe Üben zweier unterschiedlicher Fertigkeiten zu störenden Wechselwirkungen und zu einer weniger stabilen sensomotorischen Repräsentation beider Aufgaben führt. Inzwischen mehren sich die Befunde, die einen positiven Effekt des vermischten Arbeitens an unterschiedlichen Aufgaben zeigen. So wird der bei der Arbeit an den Aufgaben

entstehende Lernzuwachs überproportional verstärkt und die nachhaltige Gedächtnisleistung gefördert (Schmidt, Lee 2005, S. 339).

Ein ärgerliches und wahrscheinlich allen Musikern bekanntes Phänomen ist das sogenannte Überüben. Nach intensivem Üben kommt es dabei nicht zu der erhofften Leistungssteigerung, sondern es tritt sogar eine Verschlechterung der Fertigkeiten auf. Vergleichbares wurde bereits 1975 von Sportphysiologen überzeugend gezeigt. Hollmann und Kollegen (Hollmann, Hettinger 2000) ließen Sportstudenten über 14 Tage die Fingergeschicklichkeit an einem Steckbrett trainieren. Sie teilten die Studenten in acht Gruppen ein, die täglich unterschiedlich lange trainierten. Diejenigen mit der kürzesten Übezeit füllten das Steckbrett nur zehnmal am Tag aus, die mit der längsten 300-mal. Betrachtet man den Zugewinn an Geschicklichkeit nach 14 Tagen Training und vergleicht diesen mit der Zahl der geforderten Arbeitsbewegungen pro Übungseinheit, dann zeigt sich, dass die optimale tägliche Übedauer bei dieser feinmotorischen Aufgabe bei 150 Wiederholungen liegt. Wird länger trainiert, dann wird die feinmotorische Leistung nicht nur nicht besser, sie nimmt sogar wieder ab (s. Abb. 1.4.2). In Anlehnung an die Sage der griechischen Odyssee wurde dieses Phänomen von uns *Penelope-Effekt* getauft (Altenmüller 2006). Wie Penelope nachts das am Tage gewebte Totengewand für ihren Schwiegervater Laertes wieder auflöste, um keinen der Freier heiraten zu müssen, so zerstört zu langes Üben die zuvor mühsam erarbeiteten Bewegungsprogramme.

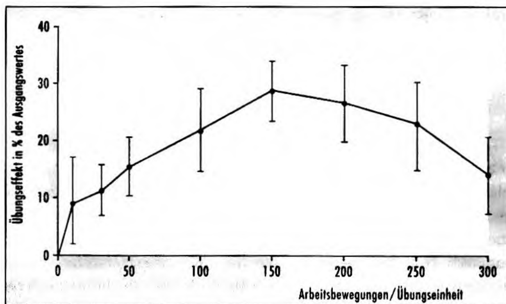


Abb. 1.4.2: Der Penelope-Effekt[10]

Über die neurophysiologischen Hintergründe dieses Effekts kann derzeit nur spekuliert werden. Vermutlich führt ein Üben mit nachlassender Aufmerksamkeit zu einer Verschlechterung der zuvor optimierten neuronalen Repräsentationen von Bewegungen. Darüber hinaus ist denkbar, dass sich durch das Ermüden der Muskulatur und durch den Einsatz von ungeübten und

10 Hollmann, Hettinger 2000, S. 450. Abdruck mit freundlicher Genehmigung.

ungeeigneten Hilfsmuskeln die Koordination verschlechtert. Dieses nicht optimale, langsamere motorische Programm wird dann im Bewegungsgedächtnis gespeichert. Der Scheitelpunkt der Kurve liegt natürlich je nach Art der Aufgabe, nach Tagesform und nach Übestrategie an unterschiedlichen Stellen. Individuelle sensomotorische Geschicklichkeit, Bewegungsintelligenz und Ausdauer, Motivation und Konzentrationsfähigkeit sind weitere Faktoren, die den Verlauf der Leistungskurve bestimmen. Es wird deutlich, dass es großer Erfahrung bedarf, seine optimale Lernkurve zu finden. Damit ist es das vielleicht wichtigste Merkmal effektiven Übens, im richtigen Moment damit aufzuhören.

Zum Schluss sei eine interessante empirische Anwendung von neurowissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten genannt. Bereits seit den ersten Klavieretüden Czernys wird das Üben mit Varianten empfohlen. Ein Beispiel dafür sind die zahlreichen Vorübungen Alfred Cortots zu den Etüden op. 10 von Frédéric Chopin (Abb. 1.4.3, S. 62).

Es hat sich gezeigt, dass das reine Wiederholen einer Bewegungsaufgabe mit dem Ziel der Aneignung eines stabilen idealen Bewegungsprogramms nicht selten am gewünschten Ergebnis vorbeigeht. Diese Erkenntnis führte zu der Überlegung, dass die Variation in den Übevorgang integriert werden sollte, weil so dem Lernenden die Aneignung zahlreicher sensomotorischer Repräsentationen für eine Bewegungsaufgabe ermöglicht wird. Als „Variationen" werden sogar Fehler toleriert, damit möglichst viele Lösungswege abgespeichert werden. Das Ideal eines fixierten, optimalen Bewegungsablaufs wird bei dieser Form des sensomotorischen Lernens also zugunsten der bestmöglichen Reaktion auf variable Ausgangssituationen aufgegeben, wobei auch individuelle körperliche Gegebenheiten stärker berücksichtigt werden. Hier ist allerdings zu sagen, dass dieses sogenannte, aus der Sportwissenschaft stammende *Differenzielle Lernen* kontrovers diskutiert wird und weitere sorgfältig geplante kontrollierte Experimente notwendig sind, um die neurowissenschaftlichen Hintergründe dieser in der Praxis durchaus bewährten Vorgehensweise zu klären (Schöllhorn, Beckmann, Davids 2010).

Zum Schluss soll noch einmal betont werden, dass weder das Musizieren noch das Lehren eines Musikinstruments ausschließlich aus Büchern zu lernen ist. Jenseits aller Theorien ist das Ziel des Musizierens nicht, möglichst viele Töne pro Zeiteinheit möglichst korrekt zu spielen. Musizieren ist immer auch emotionale Kommunikation, die aus dem Augenblick schöpft und davon lebt, was der Spieler aus seinem Inneren mitteilt. Der emotionale Raum des Spielers entsteht aber nicht in der Übezelle, sondern setzt sich aus der Kraft und Vielfalt von inneren Bildern, aus der Feinheit der Wahrnehmung von Lebensphänomenen, aus guten und weniger guten Lebenserfahrungen zusammen. Diese persönlichen Erlebnisse und Lebenserfahrungen schaffen den emotionalen Raum, der für ein zu Herzen sprechendes Spiel Voraussetzung ist. Auch hier gilt der Vorrang der praktischen Erfahrungswissenschaft: Gute Musiker wussten und wissen auch ohne Neurowissenschaft, wie man zu Herzen sprechend musiziert und wie man durch Üben zum Ziel kommt.

Édition de Travail par
Alfred CORTOT

ÉTUDE N° 1

Allegro (♩=176)
legato
(2 min. 20)
f
la basse toujours sonore et soutenue

N° 12. etc. 5 fois
N° 13. etc. 5 fois
N° 14. etc. 5 fois
N° 15. etc. 5 fois

Abb. 1.4.3: Beginn der Etüde op. 10 Nr. 1 von Frédéric Chopin und ein Ausschnitt aus Cortots Vorübungen dazu. Es handelt sich hier um ein schönes Beispiel des Übens mit Varianten (unterschiedliche Bewegungsmuster) und für das schnelle Einüben kleiner, für die anspruchsvolle Etüde notwendiger Bewegungssegmente.[11]

11 Cortot 1958, S. 8f.

Gudrun Schröter

1.5 Spielbewegungen im Instrumentalunterricht mit Hilfe somatischer Verfahren erlernen

Wer ein Instrument zum Klingen bringt, gerät dafür in Bewegung. Hinter dieser simplen Feststellung verbirgt sich eine höchst komplexe menschliche Leistung, die der kalifornische Wissenschaftsjournalist und Komponist Robert Jourdain mit folgenden Worten beschreibt: „Musizieren ist wie kaum etwas anderes eine Hochleistung für das Gehirn. Es umfasst das planmäßige Zusammenspiel Hunderter Muskeln, die Steuerung der Augenbewegungen zwischen Instrument und Notentext, eine ständige Kontrolle jeder musikalischen Nuance durch das Ohr, das Lesen und Interpretieren der Notenschrift, unterschiedliche Gedächtnisleistungen, das Steuern und Einsetzen von Emotionen, Planung und Ausführung ganzer Passagen in einem nach Möglichkeit eigenen, unverwechselbaren Stil, und all das in einem möglichst reibungslosen Ablauf." (Jourdain 2001, S. 16)

Zum ausdrucksstarken Musizieren sind *instrumentenspezifische* Bewegungen unabdingbar. Insofern hängen auch Musizierenlernen und Bewegungslernen[1] unmittelbar zusammen. Aus der Perspektive des Instrumentalpädagogen gehört die Anleitung der für das Spielen des Instruments nötigen Bewegungsabläufe zu seinen wichtigsten Aufgaben. Wissen über das Funktionieren körperlicher Lernvorgänge und Einfühlungsvermögen in die Bewegungsvorgänge des Schülers sind für ihn von zentraler Bedeutung. Voraussetzung für eine erfolgreiche Vermittlung ist auch, dass sich der auf seinem Instrument versierte Lehrende der Individualität von Bewegungsvorgängen bewusst ist. Überdies sollte er sich in ständiger Auseinandersetzung mit dem Wie seines eigenen Spiels befinden. Die Lust am lebenslangen Suchen nach Möglichkeiten zu dessen Verbesserung erleichtert es dem Lehrer, diesen Herausforderungen des musikpädagogischen Alltags gerecht zu werden.

Doch dieses Suchen und Entdecken günstiger Spielbewegungen wirft Fragen auf: Woher weiß ich, ob Bewegungen „richtig" sind? Gibt es Regeln dafür? Wie sehen „richtige" Bewegungen aus, sind sie – durch den Klang des Instruments vermittelt – hörbar und wie fühlen sie sich an? Warum fühlen sich sinnvollere Bewegungen oft nicht besser an als die gewohnten? Woher nimmt der Pädagoge die notwendige Sicherheit, um einen im Inneren stattfindenden Prozess, wie ihn das Lernen von Bewegung darstellt, erkennen, beschreiben und anleiten zu können?

Ausgehend von diesen Fragen geht es im Folgenden um den *Prozess* des Erlernens von Spielbewegungen sowie um die Hilfestellung, die somatische[2] Verfahren dabei leisten können; hier-

---

1 Im Folgenden werden die Begriffe Bewegungslernen und sensomotorisches Lernen synonym verwendet.

2 Das Adjektiv somatisch ist vom griechischen *soma* abgeleitet, mit dem der Körper oder Leib bezeichnet wird. Somatisch bedeutet daher körperlich oder bezeichnet jenes, was sich auf den Körper bezieht. Dabei wird der Körper nicht als leblose Hülle verstanden, sondern als lebendiges, fühlendes, dynamisches, wahrnehmendes Medium (Shusterman 2012, S. 9).

mit sind Methoden gemeint, die mittels der Wahrnehmung und ihres kinästhetischen[3] Ansatzes körperliche Gefühle[4] bewusstmachen und das Gesamtbefinden des Menschen positiv beeinflussen können. In diesem Sinne wird das Erlernen von Bewegungen also ganzheitlich beleuchtet. Dabei basiert der Begriff der Ganzheitlichkeit auf Erkenntnissen der neueren Hirnforschung, die belegen, „dass Erfahrungen immer gleichzeitig auf der kognitiven, auf der emotionalen und auf der körperlichen Ebene in Form entsprechender Denk-, Gefühls- und körperlicher Reaktionsmuster verankert und aneinander gekoppelt werden" (Hüther in: Feldenkrais-Verband Deutschland e. V. 2007, S. 2).

Nach einem Exkurs zur Entwicklung des Bewegungslernens des Menschen (s. Kap. 1.5.1) wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte bei der Anleitung des Lernens von Spielbewegungen eine Rolle spielen. Dabei wird herausgearbeitet, dass das bewusste Wahrnehmen von Bewegungen von großer Bedeutung ist (s. Kap. 1.5.2). Vor diesem Hintergrund werden somatische Verfahren skizziert (s. Kap. 1.5.3). Schließlich wird die *Feldenkrais-Methode* im Kontext instrumentalpädagogischer Herausforderungen genauer betrachtet (s. Kap. 1.5.4). Ziel der Ausführungen ist es, ein Nachdenken darüber anzuregen, wie das Musizieren bzw. das instrumentenbezogene Lehren und Lernen durch die Nutzung somatischer Verfahren gestützt und bereichert werden kann, damit möglicherweise auch Musiker-Erkrankungen vorgebeugt wird.

1.5.1 Entwicklung des Bewegungslernens

Wenn man sich über das Erlernen von Spielbewegungen im Instrumentalunterricht Gedanken macht, ist es zu empfehlen, sich mit dem Erlernen von Bewegungen im Säuglingsalter zu befassen. In dieser frühen Lebensphase wird offensichtlich, wie sensomotorisches Lernen unmittelbar mit emotionalem und sozialem Lernen verknüpft ist. Zur Veranschaulichung dieses Prozesses werden einige Aspekte der frühkindlichen Entwicklung erläutert.

Babys werden mit einem um die Hälfte kleineren Kopf als Erwachsene geboren. Ihr Gehirn ist in diesem Moment noch unausgereift, aber mit allen Anlagen ausgestattet, derer es für die weitere Entwicklung bedarf. Dazu gehören ein komplettes Sinnesrepertoire, ein differenziertes motorisches Verhaltensrepertoire sowie Nachahmungsfähigkeit und Reflexe. Mittlerweile konnte nachgewiesen werden, dass „das scheinbar ungeordnete Bewegungsverhalten des Säuglings klar in Form von Reflexmustern koordiniert wird. So beginnt das Kind, sein Umfeld zu

---

3 Der Begriff kinästhetisch bezieht sich auf das Empfinden von Bewegungen. Man neigt dazu, „einen musikalischen Vortrag gänzlich als Folge von Befehlen anzusehen, die das Gehirn an die Muskeln aussendet. Die Rückkopplung der Muskeln zum Gehirn ist jedoch genauso wichtig. [...] Besonders wichtig sind die Millionen von Rezeptoren, die in den Muskelfasern eingebettet sind, die sogenannten *Muskelspindeln*. [...] Diese Rezeptoren melden dem Gehirn den jeweiligen Spannungszustand des Muskels. Aus diesen Informationen kann das Gehirn eine sogenannte *kinästhetische Empfindung aufbauen*." (Jourdain 2001, S. 270; kursiv im Original)

4 Gefühle sind Wahrnehmungen bzw. Interpretationen von im Körper stattfindenden Vorgängen wie z. B. Bewegungen und Emotionen (Damasio 2011, S. 123). Die Erlebnisqualität von Emotionen wird als Gefühl bezeichnet (Fröhlich 2000, S. 148). Der Begriff der Emotion wiederum bezeichnet „*psychophysiologische Zustandsänderungen*, ausgelöst durch äußere Reize (Sinnesempfindungen), *innere Reize* (Körperempfindungen) und/oder *kognitive Prozesse* (Bewertungen, Vorstellungen, Erwartungen) im Situationsbezug" (ebd.; kursiv im Original).

entdecken und seine Wahrnehmungen einzuordnen" (Russell 2004, S. 18). Doch diese Muster lösen sich nach und nach auf. „Das Gehirn variiert dabei die evolutionär geerbten Bewegungsmuster, wählt neue Variationen aus und ordnet sie neuen Mustern zu." (Ebd.)

Mit ca. sechs Wochen entwickelt sich das räumliche Sehen. Dadurch wird zum einen die Steuerung der Greifbewegung möglich. Zum anderen öffnet das Sehen „das Fenster in die Welt", denn es ist die Voraussetzung für die Kontaktaufnahme mit anderen Menschen sowie für das Lernen durch Imitation. Tatsächlich bedeutet dies aber noch weit mehr: Während der ersten zwei Monate entwickelt der Säugling ein Empfinden für sein auftauchendes Selbst (Stern 2007, S. 61).

Das Baby, getrieben von Neugierde, erforscht zunehmend seine Welt. Dabei verknüpfen sich seine Sinneswahrnehmungen unbewusst mit Handlungen, Emotionen und Kognition. Neue Bewegungsmöglichkeiten entstehen selbstbestimmt über das Sich-Bewegen in Versuch und Irrtum sowie zunehmend auch über das Nachahmen. So lernt es zu kriechen, zu krabbeln sowie zu stehen und zu laufen. Diese erworbenen Bewegungsfunktionen verknüpfen sich im Gehirn zu individuellen Bewegungs*mustern,* die durch Wiederholungen zu Bewegungs*gewohnheiten* werden und somit automatisch, also unbewusst, ausgeführt werden können (Shusterman 2012, S. 194–196). Gewohnheiten, nicht immer zweckmäßig, sind das Gehirn entlastende Handlungsmuster. Sie prägen den Menschen sowohl in seinen Bewegungen als auch im gesamten Verhalten und somit auch sein Selbstbild bzw. Ich-Bild, das Moshè Feldenkrais[5] wie folgt beschreibt: „Das Ich-Bild besteht aus vier Teilen, die an jedem Tun beteiligt sind: Bewegung, Sinnesempfindung, Gefühl und Denken. Sie sind Bestandteile auch jeder Handlung." (Feldenkrais 1978, S. 31)

Somatische Verfahren können helfen, dass das Selbstbild erkannt und konstruktiv verändert wird. Im Kontext des musikbezogenen Lehrens und Lernens gilt es, die skizzierte Komplexität des Bewegungslernens und seine Bedeutung für das Selbstbild des Menschen zu berücksichtigen.

1.5.2 Das Erlernen von Spielbewegungen aus didaktischer Perspektive

Aus didaktischer Perspektive stellt sich die Frage, wie die zum Musizieren notwendigen Spielbewegungen vermittelbar sind. Eine Beantwortung kann sich an folgenden physikalischen Anforderungen ausrichten: Zweckmäßige Spielbewegungen sind „räumlich genau, zeitlich genau, mit einer gewissen Kraft, in einer gewissen Reihenfolge und ausreichend lange auszuführen" (Klöppel 2009, S. 67). Letztendliches Ziel des Musizierenden ist es, über die Klangvorstellung die erforderlichen Bewegungen programmieren und ausführen zu können.

Methodisch gesehen, können die Klangerzeugung und entsprechende Spielbewegungen über das Sehen, Hören und Spüren von Bewegungen initiiert werden: Über die Ansprache des *visuellen* Sinnes sieht der Schüler die Bewegungen beim Lehrer, die er sowohl bewusst als auch unbewusst imitiert. Zudem kann der Schüler seine eigenen Bewegungen (unmittelbar oder mit Hilfe eines Spiegels) sehen und kontrollieren. Ebenso können Spielbewegungen über den *au-*

5 Zur Person Moshè Feldenkrais' siehe die Ausführungen S. 68.

ditiven Sinn angeregt bzw. verfeinert werden. Der vom Lehrer produzierte Klang wird nachgeahmt bzw. der Schüler hört die von ihm selbst produzierten Klänge. Der Klang führt und kontrolliert die Bewegung. Schließlich sind es der *kinästhetische* und der *taktile* Sinn, die ihrerseits die Spielbewegungen beeinflussen und kontrollieren. Bewegungen können gespürt werden. Nicht zu vergessen ist, dass Emotionen Einfluss auf die Muskelspannung und die sogenannte Körpereinstellung haben. Im Vergleich zum Sehen und Hören, denen im Unterricht meist hohe Aufmerksamkeit geschenkt wird, scheint die *bewusste* Wahrnehmung von Bewegungen bzw. die Wahrnehmung des Wohlgefühls beim Spielen eher eine untergeordnete Rolle zu spielen. Das ist verwunderlich, geht es beim Musizierenlernen doch um den Verlauf und um die Qualität von Bewegungen, die im Inneren des Schülers ablaufen, mithin kaum augenfällig sind. Umso wichtiger ist es, im Unterricht das Spüren von Bewegungsabläufen anzuregen.[6]

Der Lehrende wird immer wieder neu entscheiden müssen, ob er primär das Sehen, Hören oder die Körperwahrnehmung des Schülers ansprechen möchte, um möglichst nah an dessen individuellen, natürlichen Bewegungsmöglichkeiten zu bleiben, um diese herauszufinden und zu fördern. Allerdings ist es nicht immer einfach, angemessene Anregungen zu geben, auch weil der Lehrer in seinem eigenen Selbstbild gefangen sein kann: Im Vergleich zu jedem seiner Schüler hat er eine völlig andere Lerngeschichte – sowohl mit als auch ohne Instrument. Seine künstlerische Persönlichkeit drückt sich in einem unverwechselbaren Klang und in individuellen Haltungs- und Bewegungsbesonderheiten aus. Was aber weiß der Lehrende in dieser Hinsicht von sich selbst und was entzieht sich seinem Bewusstsein und somit seiner Kontrolle? So kommt für den Instrumentalpädagogen zu den eingangs gestellten Fragen noch eine weitere hinzu: Stimmt das, was ich vormache, mit dem überein, was ich meinem Schüler zeigen oder hörbar machen will? Kurz: Ist mein Musizieren vorbildlich?

Somatische Verfahren können dem Lehrer helfen, sich der Beantwortung dieser Fragestellungen immer sicherer zu nähern. Er lernt sein eigenes Tun genauer wahrzunehmen und nötigenfalls zu verändern. In jedem Fall erweitern sie sein Selbstbild und somit auch seinen differenzierten Blick auf den Schüler.

1.5.3 Somatische Verfahren im Überblick

Seit Tausenden von Jahren gibt es in der fernöstlichen Welt bewegungsorientierte Denkrichtungen bzw. Körperpraktiken mit spirituellem oder religiösem Hintergrund, die sich mit dem Weg der Selbsterkenntnis des Menschen in seiner Ganzheit beschäftigen und zur Wiederherstellung von Wohlbefinden und Gesundheit genutzt werden. Nach ihrem jeweiligen Selbstverständnis zeigen sie einen körperlichen Weg auf, um zur Erkenntnis der Natur, des Geistes und des Seins zu gelangen. Im 19. Jahrhundert begann man auch in der westlichen Welt, der Leiblichkeit des Menschen und seinen körperlichen, geistigen und psychischen Prozessen verstärkt Aufmerk-

6 Eine erste Durchsicht von fachdidaktischer Literatur zum Klavierspiel (z. B. Philipp 1984) sowie zum Erlernen eines Streichinstruments (z. B. Galamian 1983) ergab, dass die Frage nach der Wahrnehmung der Qualität von Bewegungen von den Autoren kaum benannt wird.

samkeit zu schenken. In diesem Kontext wuchs bis in die Gegenwart das Interesse an bewegungsorientierten Ansätzen des östlichen Kulturkreises. Vielfältige Arten des Yoga, QiGong und auch verschiedene Kampfsportarten wie Judo und Aikido genießen seither immer größere Akzeptanz und werden als Möglichkeiten der Gesundheitsvorsorge anerkannt.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden im deutschsprachigen Raum sowie in Nordamerika auf der kulturellen und wissenschaftlichen Basis westlichen Denkens neue Bewegungsansätze. Deren Pioniere konnten fast ausnahmslos ihre eigenen als unheilbar geltenden gesundheitlichen Probleme über die Beschäftigung mit sich selbst klären und lösen. Aus dem persönlichen Erleben heraus und in Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen der menschlichen Entwicklung schufen sie somatische Verfahren, die auf einer Reihe gemeinsamer Grundüberzeugungen beruhen (Steinmüller 2007, S. 18f.):

- Das Verständnis des Menschen basiert auf der Einheit von Körper, Geist und Psyche.
- Bewegung eröffnet einen Zugang zu Lernprozessen, in denen Bewegung, Emotion und Kognition untrennbar verbunden sind.
- An diese sensomotorischen Lernprozesse, aus der frühesten Kindheit bekannt, wird angeknüpft.
- Das Erlernen von Körperwahrnehmung und Körperbewusstsein kann sich positiv auf das Bewegungssystem auswirken.
- Körperliche Beschwerden können aufgrund ineffizienter Bewegungsmuster entstehen, aber sie sind über bewusste Lernvorgänge veränderbar.

Einige Methoden der *Klassiker der Körperwahrnehmung* (Johnson 2012), die mittlerweile auch in das Lehrangebot vieler Musikhochschulen Eingang gefunden haben, werden im Folgenden skizziert. Bei der verbalen Beschreibung somatischer Verfahren ist zu bedenken, dass dies ein subtiles Unterfangen ist, denn um ihre Wirkungsweise tatsächlich zu begreifen, muss man sie selbst praktiziert und somit erlebt haben.

Die *Alexandertechnik* wurde von dem in Australien geborenen Schauspieler Frederick Matthias Alexander (1869–1955) entwickelt, nachdem seine Stimme auf der Bühne immer wieder versagt hatte. Im Zentrum seines Ansatzes steht die Ansprache des kinästhetischen Sinnes mit der Absicht, ungünstige Bewegungsmuster zu hemmen. Sensible, richtunggebende Impulse des Lehrers am Nacken des Schülers sollen dies unterstützen (Barlow 1983).

Die von Hedwig Kallmeyer ausgebildete Gymnastiklehrerin und vorwiegend in Berlin wirkende Elsa Gindler (1885–1961) entwickelte die nach ihr benannte *Gindler-Methode*. Ausgangspunkt ihrer Arbeit waren die eigene Lungenerkrankung und damit verbundene Selbstheilungserfolge durch Lenkung der Atmung. 1926 begann sie eine lebenslange Zusammenarbeit mit dem Musiker, Verhaltensforscher und Pädagogen Heinrich Jacoby (1889–1964), der in Gindlers praktischer Arbeit die Verwirklichung seiner theoretischen Ideen sah. Anliegen der Gindler-Methode ist es, über die Schulung der Selbstwahrnehmung das Verhalten sowie die Befähigung zur Selbsthilfe zu verbessern (Klinkenberg 2007).

Die in Deutschland geborene und ausgebildete Rhythmikerin Gerda Alexander (1908–1994) entwickelte nach schwerer Krankheit die *Eutonie*, d. h. einen Weg, um über körperliche Selbst-

erfahrung zu einer Spannungsregulation zu kommen. Aus politischen Gründen verließ Gerda Alexander 1933 Deutschland und wirkte fortan vor allem in Dänemark. 1959 organisierte sie den *1. Internationalen Kongress für Entspannung und natürliche Bewegung,* der als erster Versuch gewertet werden darf, die Vertreter somatopsychischer Verfahren zu einem Erfahrungsaustausch mit dem Ziel gegenseitiger Akzeptanz zusammenzuführen (Alexander 2011).

Die Stimmlehrerin Mabel E. Todd (1880–1956) gilt als geistige Erfinderin der *Ideokinese.* Nach einem Unfall gehunfähig, entwickelte sie eine Frühform des mentalen Trainings, die sogenannte Psychophysische Erziehung, die ihr half, wieder laufen zu lernen. Daraufhin erschien 1937 ihr viel rezipiertes Buch *The Thinking Body* (Todd 2003). Im Mittelpunkt der Ideokinese, eine Bezeichnung, die auf Todds Schülerin Lulu Sweigard (1895–1974) zurückgeht, steht die Arbeit mit Vorstellungen und inneren Bildern, über die Einfluss auf eine bessere Koordination von Muskelgruppen erreicht werden soll (Sweigard 1974).

Auf der Basis der genannten Methoden entwickelte sich bis in die Gegenwart eine beträchtliche Anzahl weiterer interessanter, hilfreicher somatischer Verfahren. Im Folgenden wird anhand der *Feldenkrais-Methode* exemplarisch veranschaulicht, wie mit ihrer Hilfe körperbezogene Lernprozesse von Musikern begleitet und erhellt werden können.[7]

1.5.4 Die Feldenkrais-Methode im Kontext instrumentalpädagogischer Herausforderungen

Mit 14 Jahren ging der in der Ukraine geborene Moshè Feldenkrais (1904–1984) nach Palästina. Hier studierte er Mathematik und später, ab 1928 in Frankreich, Maschinenbau, Elektrotechnik und Physik. Nach seiner Promotion assistierte er im *Institut Pasteur* bei Versuchen zur Entdeckung der Kernspaltung. Er praktizierte und unterrichtete Judo, erwarb als erster Europäer den schwarzen Gürtel, gründete den ersten Judoclub in Frankreich und schrieb zwei Bücher darüber. 1940 floh er nach England, wo er für die britische Admiralität arbeitete. Schließlich kehrte er 1949 nach Israel zurück und war in der elektronischen Abteilung des Verteidigungsministeriums tätig. Nach 1952 widmete er sich nur noch der weiteren Entwicklung und Verbreitung der unter seinem Namen bekannt gewordenen Feldenkrais-Methode. Der Anlass für Feldenkrais' lebenslanges Forschen war eine Knieverletzung, die er sich bereits als junger Mann zugezogen hatte. Sein philosophischer und ideeller Hintergrund sind seine chassidische Erziehung, seine Judoerfahrung, die oben skizzierten wissenschaftlichen Studien, sein universelles Wissen und die Vertrautheit mit den zu seiner Zeit neu entstehenden somatischen Verfahren und deren Schöpfern. Seine Forschungsergebnisse, die nahezu alle Gebiete menschlichen Verhaltens berühren, legte Feldenkrais in zahlreichen Schriften dar (vgl. u. a. Feldenkrais 1999; Feldenkrais 1987).

Eine zentrale Erkenntnis Feldenkrais' lautet: „Wir handeln nach dem Bild, das wir uns von uns machen." (Feldenkrais 1978, S. 19) Damit verbunden ist seine Überzeugung, dass nur wenige Menschen ihr volles Potenzial ausschöpfen. Er ging davon aus, dass die persönliche Lebens-

7 Die Feldenkrais-Methode ist mir aus meiner eigenen Tätigkeit als langjähriger Feldenkrais-Lehrerin und Geigenpädagogin bekannt.

geschichte und folglich individuelle Erfahrungen, Ängste und schwer zu ertragende Ereignisse bei vielen Menschen zur Einengung oder gar zur Erstarrung von Denk- und Handlungsmustern führen und folglich zur Unterbrechung der persönlichen Entwicklung. Die Herausforderung, Menschen einen humanen Weg zu neuen Handlungsmustern aufzuzeigen, trieb ihn an: Lernen wurde sein zentrales Thema.

Feldenkrais unterscheidet zwischen akademischem und *organischem* Lernen. Mit letzterem bezeichnet er jenes komplexe Lernen, das die Grundlage für die Entwicklung eines jeden Säuglings ist. Im Laufe des Lebens verliert sich dieses organische Lernen. Feldenkrais zeigt einen Weg auf, wie diese Lernform über *bewusste* Wahrnehmung im höheren Lebensalter wieder aufgegriffen bzw. wieder erlernt werden kann. Aus der Erkenntnis der Zusammenhänge zwischen Bewegung, Wahrnehmung, Fühlen und Denken entwickelte er eine Methode, die an die natürliche Lernfähigkeit des menschlichen Nervensystems anknüpft. Organisches Lernen ist langsam und ohne Leistungsziel; es wird von niemandem bewertet. Es ist ohne Absicht, es „richtig" machen zu wollen; es *geschieht*. Lernen heißt, das Unbekannte zu begreifen. Fehler sind ein wichtiger Teil davon (Feldenkrais 1987, S. 136–138).

In seinem methodischen Vorgehen nutzt Feldenkrais die Erkenntnis, dass sich über Bewegung ein Zugang zum Nervensystem und damit zum Gehirn herstellen lässt. Es handelt sich also um eine bewegungsorientierte Lernmethode, die uns bei der Entwicklung intelligenterer, effektiverer Handlungsmöglichkeiten begleiten kann und uns befähigt, selbstbestimmter und selbstbewusster zu agieren. Ziel ist ein achtsamer und bewusster Umgang mit Bewegung und Haltung sowie mit Stress, Verspannungen, Schmerzen, sodass schließlich ganzheitliches Wohlbefinden erreicht werden kann. Dabei können wir auch die Wandelbarkeit und Erweiterung unseres Selbstbildes erfahren.

In diesem Zusammenhang entwickelte Feldenkrais zwei praktische Verfahren, die er Bewusstheit durch Bewegung (*Awareness Through Movement* = ATM) sowie Funktionale Integration (*Functional Integration* = FI) nannte. In beiden Verfahren, verbal in der ATM, nonverbal in der FI, werden dem Lernenden Raum für Selbsterfahrung und neue Selbstorganisation gegeben.

Bewusstheit durch Bewegung wird in verbal angeleiteten Gruppenstunden mittels sogenannter Lektionen unterrichtet. Die geschätzten Hunderte von Moshè Feldenkrais hinterlassenen Lektionen sind authentisches Material, das den Lernenden über eigenes Tun in die Lage versetzt, Feldenkrais' Denk- und Handlungsansatz nachzuvollziehen und ihn gleichzeitig zum individuellen, kreativen Umgang damit herausfordert.

In diesen klug strukturierten Bewegungslektionen, die meist im Liegen ausgeführt werden, steht jeweils die Klärung einer bestimmten Alltagsfunktion wie Gehen, Stehen, Greifen, Laufen usw. im Fokus. Nach den Vorgaben des Lehrers wird es dem Schüler ermöglicht, sich über forschende und langsame, sensible Bewegungen seiner gewohnten Muster *bewusst* zu werden. So wird die jeweilige Funktion in Ausschnitten, wie unter einer Lupe verdeutlicht, wahrgenommen und hinterfragt. Neue Angebote ihrer Ausführung können in oft ungewöhnlicher Weise experimentierend erprobt werden. Es geht dabei nicht um richtig oder falsch. Gegen Ende einer Stunde wird die Funktion wieder in größere skelettäre und muskuläre Zusammenhänge gestellt. Das Bewegungssystem ist dann derart stimuliert, dass die Beuge- und die Streckmuskulatur

effizienter und besser koordiniert zusammenwirken und so eine völlig neue Selbstorganisation entsteht. Diese braucht wiederum die *Bewusstheit* des Schülers, um nachhaltig *integriert* zu werden. Bewusstheit ist in diesem Zusammenhang ein zeitweiliger Zustand und Voraussetzung zum *spontanen* Gebrauch des neu gewonnenen Bewegungspotenzials.

Feldenkrais differenziert ausdrücklich zwischen Bewusst*heit* und Bewusst*sein:* „Ich gebrauche das Wort ‚Bewusstheit' für bewusstes Wissen, bewusstes Erkennen, Gewahrwerden oder Innesein, und solche Bewusstheit sollte nicht mit einfachem Bewusstsein verwechselt werden." (Feldenkrais 1987, S. 138)

Der Bewusstheit durch Bewegung Praktizierende wird befähigt, quasi spielerisch neue und eigene Wege im körperlichen und sonstigen Verhalten zu finden. Diese natürliche, unangestrengte Art des Lernens kann voller Überraschungen verlaufen und eine offenere, heiterere Stimmung sowie geistige Frische erzeugen.

Mit *Funktionaler Integration* wird die Einzelarbeit bezeichnet. Respektvolles Bewegen des Klienten durch den Lehrer ermöglicht einen nonverbalen Dialog zwischen beiden. Die Arbeit mit FI ist ein noch individuellerer Weg, einen Lernprozess einzuleiten. Dieser beruht auf den gleichen neurophysiologischen Zusammenhängen wie die Bewusstheit durch Bewegung und macht sich zunutze, dass Berührung eindeutiger ist als Sprache. Die dabei vom Klienten gemachten Erfahrungen werden als angenehm empfunden. Am Ende einer Stunde entstehen neue Bewegungsmöglichkeiten und eine bisher selten erfahrene Leichtigkeit. Der Lerneffekt ist noch intensiver als im ATM-Verfahren.

Warum sollten sich Musiker und Instrumentalpädagogen für die Feldenkrais-Methode interessieren? Im Alltag des Musikers und des Musikpädagogen gibt es durch Leistungs- und Zeitdruck viele Stressfaktoren. Das ist für diese Menschen besonders fatal, da sie in Ausübung ihrer Tätigkeit auf eine ausgeglichene körperliche und psychische Disposition angewiesen sind. In einer Feldenkrais-Lektion beruhigt sich das Nervensystem. Das Tun am Instrument wird in einem anderen Kontext erfahren, praktisch „neutralisiert" und so geklärt: Die durch das selbstregulierende Lernen entstandene neue Körperorganisation am Ende der Stunde vermittelt das eindrückliche Gefühl, richtig und authentisch zu sein. Eine Zusammenarbeit zwischen Feldenkrais- und Instrumentalpädagoge kann für alle Beteiligten bereichernd sein. Besonders hilfreich ist es natürlich, wenn der Instrumentallehrer über eigene praktische Erfahrungen mit der Feldenkrais-Methode verfügt.

Nachfolgend werden einige Phänomene des instrumentalpädagogischen Alltags aus dem Blickwinkel der Feldenkrais-Methode betrachtet.

Veränderung von Spielbewegungen

Bei Lehrerwechseln wird vom Lernenden oft ein *Umlernen* von Spielbewegungen gefordert. Präziser jedoch ist es, von deren *Veränderung* durch das Hinzulernen neuer Aktionsmöglichkeiten zu sprechen. Denn Spielbewegungen wurden über unzählige Wiederholungen zu gewohnten Handlungsmustern, die fest im Gehirn verankert und Teil des Selbstbildes sind. Die Folge davon ist, dass ihre Veränderung einen ebenso langwierigen wie mühevollen Prozess erfordern kann.

Einmal vorhandene Bewegungsmuster werden nicht vergessen, aber bereits *kleinste* Veränderungen, z. B. in der Stellung des Handgelenks, können dazu verhelfen, dass sich die *gesamte* Bewegungsfunktion neu organisiert und dadurch zunächst ungewohnt anfühlt. Bewegungsveränderungen vorzuschlagen, ist nur sinnvoll, wenn sie funktional zweckmäßig sind und durch sie deutliche klangliche Verbesserungen sowie ein ausdrucksvolleres Spiel erwartet werden kann.

Der den Veränderungsprozess begleitende Instrumentallehrer braucht einen klaren Blick für den ganzen Menschen, Geduld und Kommunikationsfähigkeit. Der Schüler benötigt von ihm Bestätigung für sein eigenes Suchen und seinen Lernprozess. Gemeinsam gilt es herauszufinden, ob und wie als ungünstig erachtete Bewegungen das Spiel stören und woher sie rühren. Geschehen sie zufällig, gehören sie zu den Besonderheiten des angeborenen Körperbaus des Spielers, liegen Verspannungen vor oder gehen sie auf eine methodische Überzeugung des vorhergehenden Lehrers zurück? Wie wird der Klang durch sie beeinflusst?

Entscheidend für erkennbare Fortschritte ist der Lernweg: Damit Gewohntes verändert wird, bedarf es starker und *neuer* Reize. Es ist wichtig zu ergründen, wie der Schüler bisher gelernt hat, damit ihm andere, überraschende und vor allem auch emotional ansprechende Lernstrategien vorgeschlagen werden können. Um ihm Veränderungen auch *spürbar* werden zu lassen, sollte der Entwicklung der sensomotorischen Wahrnehmung besondere Aufmerksamkeit zukommen. Ihre Bedeutung für den Lernprozess kann gar nicht oft genug betont werden.

Feldenkrais zeigt einen ungewöhnlichen Weg, wie Bewegungsgewohnheiten verändert werden können (Feldenkrais 1978, S. 54f.). Deshalb bietet es sich an, den Prozess des Korrigierens von Spielbewegungen am Instrument durch Feldenkrais-Lektionen zu begleiten: Die Lernatmosphäre und Lernbedingungen, die der Feldenkrais-Pädagoge zu schaffen vermag, können genau die Bedürfnisse des Suchenden unterstützen. Dem Schüler werden Raum und Zeit zum Bewegen, Spüren und Experimentieren gegeben. Er wird in seinem Sein und Tun bestätigt, indem ihm die Angst vor Fehlern genommen wird. Fehler sind Abweichungen, die nicht unterdrückt werden sollten, sondern für die Selbstkorrektur genutzt werden können (Feldenkrais 1978, S. 58). Die Wahrnehmungsfähigkeit wird geschult: Der Schüler lernt, Unterschiede seines Zustands vor, während und nach der Feldenkrais-Stunde zu spüren. Bewegungsangebote werden in Abhängigkeit von der Schwerkraft – mit und/oder gegen sie – erlebt und begriffen, was später beim Musizieren zur Minimierung des Kraftaufwands verhilft. Das Anatomieverständnis vertieft sich lustvoll in Verbindung mit der Wahrnehmung des Skeletts und von Bewegungsverläufen. Der Feldenkrais-Schüler lernt, seinen Körper zu akzeptieren und auf dessen Bedürfnisse zu hören. Über Körperbewusstheit festigt sich sein Selbstbewusstsein.

Körperhaltung beim Musizieren

Ein Instrument wird im Sitzen oder im Stehen gespielt. Dies erscheint selbstverständlich. Doch gibt es ein korrektes Sitzen bzw. Stehen? Und was ist eine richtige Haltung? Auf diese Fragen antwortet Feldenkrais indirekt, indem er sein Verständnis einer aufrechten Haltung darlegt: „Aufrechte Haltung hat nichts mit dem zu tun, was man gewöhnlich unter ‚sich gerade halten' versteht. Wer sich gerade *halten* muß, ist nachweisbar nicht aufrecht." (Feldenkrais 1978, S. 98;

kursiv im Original) „Der Körper und sein Nervensystem entwickeln sich gemeinsam unter dem Einfluss der Schwerkraft so, dass das Skelett den Körper gegen den Zug der Schwerkraft halten kann, ohne dabei Energie zu verausgaben." (Ebd., S. 100) Die Aufrichtung wird von einem entwicklungsgeschichtlich alten Teil unseres Gehirns kontrolliert, der nicht unserer bewussten Kontrolle unterliegt. Wir stehen, sind uns aber der *Qualität* des Aufrechtstehens nicht bewusst. Bei schlechter Haltung sind die großen Muskeln nicht frei für Bewegungen, aber genau diese Freiheit brauchen wir zum Musizieren![8]

Feldenkrais bietet nachhaltige Korrekturmöglichkeiten an. Einige seiner Anregungen lassen sich unmittelbar in den Instrumentalunterricht integrieren: Beim Üben können kleine Spürsequenzen eingeschoben werden, wie z. B. die Beine überkreuzen, einmal rechts vor links, dann links vor rechts. Was fühlt sich für den Schüler besser an? Wie fühlt es sich an, wenn beide Füße wieder nebeneinander stehen? Ein weiterer Vorschlag ist, ein Buch unter einen Fuß zu schieben, dann unter den anderen und anschließend wieder mit beiden Füßen auf dem Boden zu stehen. Wie fühlt sich jetzt die Organisation des Rückens an? Ist die Aufrichtung angenehmer?

Viele Musiker stehen vor der täglichen Herausforderung, im Sitzen Höchstleistungen erbringen zu müssen. Eine geeignete Sitzposition zu finden, ist für sie ein immer wiederkehrendes Thema. Stühle sollten eine gerade Sitzfläche haben, möglichst leicht nach vorn geneigt. Die optimale Höhe orientiert sich an der Länge der Unterschenkel; der Winkel zwischen Oberschenkeln und Becken sollte stumpf sein. Der Körperkontakt mit der Sitzfläche entsteht über die Sitzhöcker und über die Oberschenkel. Die Fußsohlen sollten vollständig Kontakt mit dem Boden haben. Wichtig für die Qualität des Sitzens ist eine mittige Ausrichtung des Kopfes über dem Becken. Eine flexible Wirbelsäule und ein beweglicher Brustkorb sind eine günstige Voraussetzung für die Anpassung des Spielers an das jeweilige Instrument und für die Leichtigkeit der Spielbewegungen.

Sitzprobleme können nachhaltig über entsprechende ATM-Lektionen (im Sitzen oder aber auch im Liegen) gelöst werden. Diese liefern auch Ideen für kleine Bewegungssequenzen im Alltag, beim Musizieren, beim Unterrichten. So kann z. B. der Kontakt der Sitzhöcker zur jeweiligen Sitzfläche bewusst wahrgenommen werden. Langsam, über minimale Bewegungen des Beckens, können die Sitzhöcker im Wechsel angehoben werden oder man rollt auf den Sitzhöckern nach vorne und nach hinten. Bei jeder Übung ist die Verbindung zum Kopf zu erspüren sowie die Organisation des Rückens und damit der Aufrichtung zu beobachten.

Umgang mit Schmerzen

Beim Musizieren treten häufig Schmerzen auf, die die unterschiedlichsten Ursachen haben können (Spahn, Möller 2011): Überlastungen, einseitige Belastungen, zu viel Anspannung vor allem im Schulter-Nackenbereich, in den Händen und Fingern sowie psychischen Stress. Schmerzen

8 Evolutionär gesehen, haben hängende Schultern und eine gebeugte Haltung mit Angst und Rückzug zu tun. Tatsächlich liegen einer solchen Haltung in der Regel auch psychische Ursachen zugrunde.

sind ein Signal als Antwort des Körpers auf die Art unseres Selbstgebrauchs und erfordern daher Beachtung sowie – bei längerem Anhalten – den Rat eines erfahrenen Musikmediziners.

Abgesehen davon, dass jeder Musiker eine Auswahl an für ihn individuell geeigneten Übungen zur Aufwärmung und Lockerung parat haben sollte, ist das Lernen mit Hilfe der Feldenkrais-Methode in besonderer Weise sinnvoll: Der vom Schmerz betroffene Musiker wird achtsam in Bewegung gebracht. So kann beispielsweise das spürende Entdecken und Klären der Bewegungsfunktion der Arme von den Händen bis zu den Schulterblättern diese entspannen und die Gelenke entlasten; der eintretende Spannungsabbau vermag sich im ganzen Körper auszubreiten.

Um beim Bewegen für ihn positive Erfahrungen sicherzustellen, hat der Schüler die Wahl, die angebotenen Lektionen mit minimalen oder mit nur vorgestellten Bewegungen auszuführen. Mit dieser Art des erfahrungsbezogenen Lernens wird ein Weg eröffnet, der eigenen Verantwortung für die Gesundheit zunehmend gerecht zu werden. Dazu gehört auch die Aneignung einer disziplinierten Übehygiene, etwa das Spielen mit warmen Händen und die Einhaltung von Pausen. Für ein schmerzfreies Musizieren ist ein achtsamer Selbstumgang Voraussetzung, denn: „Lernen ist gesünder, als Patient zu sein." (Feldenkrais 1987, S. 57)

Lampenfieber und Auftrittsangst

Lampenfieber führt zu einer erhöhten Leistungsbereitschaft, ist in gewisser Weise also nötig und nützlich. Demgegenüber hat Auftrittsangst zumeist eine Leistungsminderung zur Folge. Durch Angst spannen sich alle Beugemuskeln an, die Luft wird angehalten, das Zwerchfell ist festgehalten und es treten sogenannte vasomotorische Störungen wie Pulsbeschleunigung, Schweißausbrüche, Urin- und Stuhlentleerung auf. Feldenkrais spricht vom „körperlichen Verhaltensmuster der Angst" (Feldenkrais 1999, S. 139). Der Angst- und Fluchtinstinkt, tief verankert im Gehirn, lässt unter Umständen Bewegungen erstarren, die Steuerung der Muskulatur entzieht sich zeitweilig unserer Kontrolle. Beim Musizieren treten Probleme auf wie zitternde, feuchte oder kalte Hände und Finger sowie verspannte Schultern; mitunter zittern auch die Knie. Oder es entstehen instrumentenspezifische Probleme wie ein trockener Mund, Störungen in der Beherrschung von Zunge und Lippen, was für Bläser fatal ist.

Der von Auftrittsängsten Betroffene bedarf in der Regel therapeutischer Hilfe. Als mögliche Begleitung dazu bietet die Feldenkrais-Methode einen bewegungsorientierten Zugang zum Umgang mit diesen Symptomen an. Die Auseinandersetzung mit sich selbst beginnt mit dem Wahrnehmen des eigenen Verhaltens im Alltag und somit auch beim Üben. Eine Erkenntnis könnte sein, dass (auch jenseits des Musizierens) dieses generell von Furcht vor Fehlern beeinflusst wird. Es gilt aber zu verstehen, dass ein Lernen ohne Fehler nicht erfolgen kann. Noch mehr, Fehler können als Quell für fantasievolles Lernen genutzt werden. Wenn sich beim öffentlichen Musizieren „Pannen" ereignen und sich in der Folge Auftrittsängste entwickeln, dann hängt dies oft mit Schwachstellen zusammen, deren Entstehen bereits im Üben begründet sind: So kann dem Musizierenden die Struktur des Notentextes (teilweise) unklar sein, die spieltechnische Ausführung „schwerer Stellen" wurde nicht hinreichend abgesichert oder ungeord-

nete Bewegungsabläufe spiegeln sich in grundsätzlichen technischen Mängeln wider. Weitere angstauslösende Faktoren sind Zeit- und Leistungsdruck: „Allzu starker Zieldrang erzeugt innere Spannung." (Feldenkrais 1978, S. 118)

Für den konstruktiven Umgang mit Angst stellt die Feldenkrais-Arbeit Bewegungslektionen im Sinne praktischer Lernhilfen bereit. Die Wirkungen dieser Lektionen, die der Feldenkrais-Lehrer den Bedürfnissen des Schülers entsprechend auswählt, lassen sich stichwortartig wie folgt skizzieren:

- Über die Lösung muskulärer Spannungen von Fuß bis Kopf wird ein stressfreieres Agieren ermöglicht.
- Über eine bewusste Atmung können Spannungen im Brustkorb sowie in der Bauchmuskulatur gelöst werden, sodass sich das Atemvolumen vergrößert, die Aufrichtung erleichtert wird und ein Gefühl von Freiheit entsteht.
- Das Lösen von Spannungen in Füßen und Beinen kann zum Loslassen im ganzen Körper führen und bei Streichern z. B. die Kontrolle des Vibratos verbessern.
- Wenn die Bewegungsfunktionen von Händen, Armen, Schultern und Schulterblättern geklärt sind, können freie, fließende Bewegungen entstehen. Die gleiche Wirkung kann die rein mentale Ausführung von Bewegungssequenzen haben.
- Schließlich führt die Überwindung von Ängsten auf den skizzierten Wegen zu einer positiven Beeinflussung des Selbstbildes.

Die angestrebten Verhaltensänderungen – körperlich und psychisch – bedürfen eines längeren Lernprozesses, damit der Musizierende Sicherheit auf dem Podium erlangt.

Wahrscheinlich fanden nicht alle eingangs gestellten Fragen eine befriedigende, geschweige denn eine endgültige Beantwortung. Dies hängt damit zusammen, dass die Frage des Erlernens von Spielbewegungen im Instrumentalunterricht im Hinblick auf einen ganzheitlichen Kontext ein noch junges Interessengebiet darstellt. Dass hier aber auf musikpraktischer und wissenschaftlicher Seite Handlungsbedarf besteht, wird deutlich, wenn man berücksichtigt, dass zwar das beeindruckende Leistungsniveau vieler Kinder vom Geschick engagierter Lehrer zeugt, andererseits aber die gesundheitlichen Defizite bei Musikausübenden im Zunehmen begriffen sind (Spahn, Möller 2011, S. 7–17). Diese Beobachtung lässt die Schlussfolgerung zu, dass die derzeitigen präventiven Maßnahmen für professionelle Musiker tatsächlich nicht ausreichend sind und sie schon viel früher in den Prozess des Musizierenlernens einzubinden sind.

Bedenkt man, dass jedes ausdrucksstarke Musizieren abhängig ist von differenzierter Körper- und Klangwahrnehmung und ebensolchen Bewegungsabläufen, so wird deutlich, warum das instrumentalpädagogische Denken und Handeln Offenheit braucht für und Neugierde auf somatische Verfahren. Jeder (zukünftige) Instrumentalpädagoge sollte (die im Studium gebotenen) Möglichkeiten wahrnehmen, um selbst Erfahrungen mit ihnen zu sammeln: zur Prophylaxe von Spielerkrankungen, zur Bereicherung des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses und um Instrumentalschüler kompetent beraten zu können.

Wolfgang Lessing

1.6 Auftrittsangst und Auftrittstraining

Von der großen französischen Schauspielerin Sarah Bernardt (dt. Bernhardt) wird berichtet, dass sie vor einer Vorstellung von starker Nervosität geplagt in ihrem Künstlerzimmer saß, als eine junge Kollegin eintrat, die – ohne gefragt zu werden – der weltbekannten Meisterin mitteilte, sie selbst wisse ja zum Glück gar nicht, was Lampenfieber sei, sie kenne dieses Gefühl nicht. Bernardts Antwort auf das unaufgeforderte Bekenntnis der jungen, namenlosen Kollegin war ebenso eisig wie vernichtend: „Machen Sie sich nichts draus. Dieses Gefühl tritt nur bei Talent auf." (Bernardt, frei zit. n. Arcier 2000, S. 507).

Bernardts „These" eines Zusammenhangs zwischen Begabung und Lampenfieber dürfte kaum einer näheren Überprüfung standhalten. Dennoch gelangt in ihrer Äußerung ein Aspekt zum Ausdruck, der durchaus Aufmerksamkeit verdient. Denn das, was man umgangssprachlich Lampenfieber nennt, ist eben keineswegs nur eine mehr oder minder schwere Beeinträchtigung der künstlerischen Leistungsfähigkeit im Moment der Aufführung, sondern bezeichnet zugleich auch einen Zustand, der in der Auftrittssituation beträchtliche künstlerische Energien freizusetzen imstande ist – Energien, die in einer normalen und alltäglichen Probenatmosphäre so womöglich nicht zutage treten. Insofern würde ein Künstler, dem, wie Bernardts vorlauter Kollegin, jegliches Lampenfieber fremd wäre, in Auftrittssituationen notgedrungen unter dem Niveau seines vollen Leistungsvermögens agieren und vermutlich kaum jene Intensität zu erreichen imstande sein, die das Spiel großer Künstlerpersönlichkeiten auszeichnet.

1.6.1 Auftrittsangst aus neurophysiologischer Perspektive

Der Januskköpfigkeit, die dem Begriff des Lampenfiebers anhaftet – Leistungssteigerung einerseits, Leistungseinbruch andererseits – tragen Psychologie und Musikermedizin Rechnung, indem sie zwischen einem positiven Aspekt, dem Lampenfieber *(stage fright)*, und einem negativen Aspekt, der Auftrittsangst *(performance anxiety)*, differenzieren (Arcier 2000, S. 507). Ungeachtet dieser grundsätzlichen Unterscheidung gehören beide Phänomene jedoch eng zusammen: Auch wenn sie mit entgegengesetzten emotionalen Befindlichkeiten einhergehen, basieren sie doch auf einem gemeinsamen phylogenetischen, d. h. stammesgeschichtlich ererbten Programm, das dem Homo sapiens in Gefahrensituationen den Weiterbestand seiner Spezies ermöglichte.[1] Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die diesem Programm zugrundeliegende Reaktion als *Fight Or Flight*-Reaktion identifiziert (Cannon 1975). Da diese Reaktion die Folge eines Angstimpulses *(fright)* ist, hat es sich in der englischsprachigen Welt eingebürgert, von den drei „F" zu sprechen: Angst *(fright)* löst neuroendokrine Reaktionen aus,

1 In diesem Zusammenhang danke ich meinem Kollegen Hans-Christian Jabusch herzlich für seine detaillierten Auskünfte über die medizinischen Aspekte der Aufführungsangst.

es werden also die Botenstoffe Adrenalin und Noradrenalin ausgeschüttet. Diese Reaktionen stimulieren den sogenannten Sympathikus, jenen Teil des autonomen (vegetativen) Nervensystems, der für die nach außen gerichtete Handlungsbereitschaft verantwortlich ist (u. a. werden durch den Sympathikus der Herzschlag und die Atmung reguliert). Die erhöhte Tätigkeit des Sympathikus fokussiert die Konzentrationsfähigkeit und die Muskelkraft und führt entweder zum Kampf *(fight)* oder zur Flucht *(flight)*.

Auftrittsangst ist somit, auch wenn sie völlig andere Resultate hervorbringt, zunächst nichts gänzlich anderes als ein positiv stimulierendes Lampenfieber, sondern lediglich durch eine Intensivierung der auch dem Lampenfieber zugrundeliegenden Reaktionen gekennzeichnet (Möller 1999). Wie häufig sie bei Musikern auftritt, lässt sich nicht leicht beziffern. In einer Studie von 1988, in der über 4000 Musiker amerikanischer Profiorchester nach ihren gesundheitlichen Problemen befragt wurden, ergab sich, dass insgesamt 27% der Befragten in ihrer Laufbahn schon einmal Betablocker eingenommen hatten (Fishbein, Middlestadt, Ottati et al. 1988). Als Betablocker (oder auch Betarezeptorenblocker) werden Stoffe bezeichnet, mit denen im Körper die Betaadrenozeptoren blockiert werden, die beispielsweise eine Steigerung der Herzkraft bzw. der Herzfrequenz bewirken. Diese Blockade wird durch eine Hemmung des Stresshormons Adrenalin und des Neurotransmitters Noradrenalin verursacht. Von diesen 27% der Befragten ließen sich 81% als Gelegenheitsnutzer bezeichnen, wobei der Anteil derer, die Betablocker ohne ärztliche Verschreibung einnahmen, deutlich überwog (70%). Bei 72% aller Gelegenheitsnutzer stand die Einnahme in direktem Zusammenhang mit einem Auftritt (ebd., S. 4). Aus diesen Zahlen lässt sich ableiten, dass ca. 15% aller befragten Orchestermusiker ihre Auftrittsangst durch Betablocker zu kompensieren versuchten (die Dunkelziffer dürfte um einiges höher liegen). In einer jüngeren Studie wurde eine Anfälligkeit für Auftrittsangst bei insgesamt 15–25% der befragten Musiker festgestellt (Steptoe 2001, S. 291).

Die Erkenntnis, dass Lampenfieber und Auftrittsangst als unterschiedliche *Qualitäten* erlebt werden, obwohl sie lediglich differierende *Quantitäten* emotionaler Erregung darstellen, deckt sich mit jener Relation, die im Jahre 1908 zwischen der „Effektivität/Produktivität" einer Leistung und dem Maß an emotionaler Erregung, in der diese Leistung vollbracht wird, entdeckt wurde (Yerkes, Dodson 1908). Diese anhand von Versuchen mit Labormäusen (nicht jedoch Menschen) ermittelte Relation fand in der sogenannten *Yerkes-Dodson-Kurve* ihren Niederschlag, die besagt, dass bei einem mittleren Maß an emotionaler Erregung die höchsten Leistungen erzielt werden, während es bei einer weiteren Steigerung der Erregung zu einem deutlichen Leistungsabfall kommt.

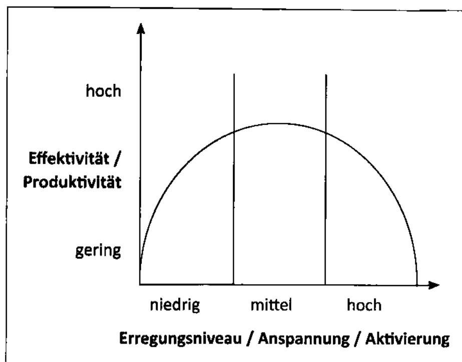


Abb. 1.6.1: Die Yerkes-Dodson-Kurve[2]

Wovon hängt es nun ab, ob ein Musiker in einer bestimmten Situation Auftrittsangst oder lediglich Lampenfieber empfindet? André F. Arcier schlägt ein Modell vor, das von einem internen Abgleich zwischen situativen und personenabhängigen Faktoren ausgeht (Arcier 2000, S. 509f.): Nach diesem Modell analysiert ein Musiker – ohne dass er sich dessen immer bewusst sein müsste – eine Situation zunächst in Bezug auf Faktoren wie etwa die zu erwartende Zuhörerschaft, die Größe der Bühne oder das zu spielende Repertoire *(primary evaluation)*. Diese Analyse gleicht er in einem zweiten Schritt *(secondary evaluation)* mit seiner Fähigkeit ab, die Situation zu bewältigen. Bewertet er die Schwierigkeiten der Situation niedriger als seine Fähigkeiten, sie zu beherrschen, reagiert er (maximal) mit Lampenfieber. Kommt er hingegen zu dem Schluss, dass seine Fähigkeiten, die von ihm analysierte Situation in den Griff zu bekommen, *nicht* ausreichen, resultiert daraus Auftrittsangst. Das Agieren auf dem Podium wird in diesem Fall nicht als genussvolle Steigerung der Handlungsbereitschaft erlebt, sondern gerät zum „Kampf ums Überleben".

Allerdings wird mit dieser Erklärung nur ein Teilaspekt eines weitaus komplexeren Geschehens erfasst. Denn die Analyse einer Situation ist ein Vorgang, der keineswegs am Anfang eines emotionalen Geschehens steht – und sowohl Lampenfieber als auch Auftrittsangst sind biologisch gesehen zunächst nichts anderes als Emotionen. Die neurobiologische Forschung zur Verarbeitung von Emotionen geht davon aus, dass, bevor in den höheren Hirnregionen eine detaillierte Analyse der Situation einsetzen kann, bereits unabhängig vom bewussten Erleben ein Prozess stattgefunden hat, der unmittelbar von dem angstauslösenden emotionalen Stimulus

2 Nach Yerkes, Dodson 1908.

über die Amygdala und den Hypothalamus das vegetative Nervensystem aktiviert.[3] Dieser Weg der emotionalen Verarbeitung (Eckart Altenmüller bezeichnet ihn als „ersten Verschaltungsweg") ist viel schneller als der Umweg, den das Gehirn bei einer genauen Situationsanalyse gehen müsste, und ermöglicht ein spontanes Reagieren in akuten Gefahrensituationen (Altenmüller 2009, S. 32f.). Eine Analyse der Situation findet erst auf einem „zweiten Verschaltungsweg" statt, der vom Thalamus in die höheren kortikalen Regionen des assoziativen Kortex und des Hippocampus führt (Altenmüller, Kopiez 2005, S. 165f.; Altenmüller 2009, S. 33f.).

Die Übertragung dieses allgemeinen Modells emotionaler Verarbeitung auf das Gebiet der Auftrittsangst ist freilich nicht ganz unproblematisch, setzt der „erste Verschaltungsweg" doch die Existenz eines emotionalen Stimulus voraus, der unmittelbar seine Wirkung entfaltet, ohne dass dazu Erfahrungen bzw. Einschätzungen der Situation bemüht werden müssten. Vom Fauchen eines Säbelzahntigers in der Dunkelheit mag ein solch objektiver, die höheren Hirnregionen unterlaufender Angstimpuls ausgelöst werden. Gilt dasselbe aber auch für eine Auftrittssituation, deren Gefährlichkeit ja eigentlich erst durch einschlägige Vorerfahrungen und Erwartungshaltungen entsteht? Für diese Annahme spricht die Tatsache, dass in entsprechenden Untersuchungen auch bei denjenigen Probanden, die nicht unter Auftrittsangst litten, in Vorspielsituationen ein zumindest leicht erhöhter Herzschlag festzustellen war (Frederikson, Gunnarsson 1992, S. 57). Möglicherweise ist das schutzlose Gegenübertreten eines einzelnen Individuums vor eine größere Gruppe zumindest latent eine objektive Gefahrenquelle, die vor jeglicher Analyse und unabhängig von vorangegangenen Erfahrungen eine Stimulierung des vegetativen Nervensystems zur Folge hat. Ob diese Stimulierung nun aber zur Auftrittsangst wird oder lediglich ein „mittleres" Lampenfieber auslöst, würde sich – Altenmüllers Modell zufolge – erst im Verlauf des „zweiten Verschaltungsweges" entscheiden. Erst im Zuge der dort stattfindenden Analyse wird der eigentliche Gegenstand unserer Angst konstruiert: Die Vorspielsituation wird als ein Ereignis identifiziert, das aufgrund einschlägiger biografischer Prägungen entweder eine leistungsfördernde Faszination oder eine leistungshemmende Bedrohung darstellt. Auf einer absteigenden Bahn wirkt dieser Interpretationsvorgang dann auf die niederen Gehirnregionen (Amygdala) zurück und löst dabei weitere emotionale Reaktionen aus. Der Angstimpuls wird diesem Modell zufolge also durch die Einbeziehung der Großhirnrinde spezifisch angereichert und kann – je nachdem, wie er dort interpretiert wurde – sich entweder in Lampenfieber oder in Auftrittsangst verwandeln.

Bereits dieser kurze Einblick in die neurobiologischen Grundlagen der Verarbeitung von Emotionen zeigt, dass es sich sowohl bei der Auftrittsangst als auch beim Lampenfieber um Phänomene handelt, die durch ein komplexes Zusammenspiel von vier verschiedenen Dimensionen gekennzeichnet sind (Spahn 2011, S. 151; Arcier 2000, S. 510). Es sind dies die Dimensionen der Emotionen, der Kognitionen, des vegetativen Nervensystems sowie des Verhaltens.

3 Die Amygdala (auf Deutsch auch Mandelkern) ist ein Teil des im Kerngebiet des Gehirns liegenden limbischen Systems und spielt eine wesentliche Rolle bei der emotionalen Bewertung von Situationen. Der Hypothalamus ist ein Teil des Zwischenhirns und trägt die Verantwortung bei der Steuerung des vegetativen Nervensystems.

Vor dem Hintergrund dieser vier unterschiedlichen Dimensionen lassen sich nun die Erscheinungsformen von Auftrittsangst genauer bestimmen:

1. Auf der *emotionalen Seite* wird Auftrittsangst erlebt als ein Gefühl panischer Angst, der Überforderung und des Ausgeliefertseins (Spahn 2011, S. 156).
2. Zu diesen Emotionen tragen spezifische *Kognitionen* bei, die sich weniger auf das eigene Handeln beziehen als vielmehr der Frage nachgehen, wie dieses eigene Handeln von anderen (Lehrer, Publikum, Jury) wahrgenommen wird. Charakteristisch sind dabei das unablässige Kreisen von Gedanken sowie die Neigung zum Katastrophisieren (ebd.).
3. Im Bereich des *vegetativen Nervensystems* sind vor allem die Beschleunigung des Herzschlags sowie feuchte bzw. zitternde Hände und Mundtrockenheit zu nennen. Interessanterweise werden von Musikern hierbei immer vor allem jene Symptome besonders intensiv wahrgenommen, die für das betreffende Instrument wichtig sind (so nehmen Streicher insbesondere das einer ruhigen Bogenführung im Wege stehende Zittern ihrer Hände wahr, Bläser leiden unter einem kaum zu kontrollierenden Atem und Pianisten unter feuchten bzw. kalten Händen) (ebd.).
4. Unter dem Oberbegriff des *Verhaltens* werden schließlich alle Handlungen zusammengefasst, durch die ein Musiker während einer akuten Angstphase auf die in den Punkten 1–3 genannten Zustandsveränderungen zu reagieren versucht: Ein Bogenzittern wird mit verstärktem Druck und damit mit einer Versteifung der Armmuskulatur beantwortet, die scheinbare Bewegungshemmung kalter Hände wird durch eine erhöhte Kraftmobilisierung scheinbar ausgeglichen. Diese Ausgleichsbemühungen, die oftmals die durch die Aktivierung des Sympathikus ausgelösten Beeinträchtigungen erst richtig manifest und damit überhaupt erst zum Problem werden lassen, können weitere Verhaltensweisen zur Folge haben, die bis hin zu vollständigen Vermeidungsreaktionen führen können: Aus Angst vor der Auftrittsangst wird Vorspielterminen und Konzerten systematisch ausgewichen, was zu einer weiteren Steigerung der Angst führt.

Diese vier Ebenen stehen zwar durchaus in Wechselwirkung, doch es herrscht keinesfalls eine einfache Kausalität zwischen ihnen. Zum einen treten nur bei hoher Aufführungsangst alle vier Dimensionen gleichwertig in Erscheinung, während im Zuge eines gewöhnlichen Lampenfiebers unter Umständen nur eine moderate Erhöhung des Herzschlags festzustellen ist (Craske, Craig 1984). In einigen Studien zeigte sich zudem, dass es keineswegs immer einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der gefühlten Bedrohung durch den Auftritt und den physiologischen Reaktionen (etwa Herzfrequenz oder Blutdruck) geben muss (Kirchner 2003). Das deckt sich mit neueren Erkenntnissen aus der Emotionsforschung, die besagen, dass ein gefühlter Erregungszustand nicht unbedingt eine Entsprechung aufseiten der physiologischen Aktivierung besitzen muss (Grewe, Nagel, Kopiez, Altenmüller 2007). Es ist also durchaus möglich, dass ein Musiker seine Handlungsfähigkeit im Zustand der Auftrittsangst subjektiv als in höchstem Maße eingeschränkt erlebt, während die objektiven physiologischen Daten sich keineswegs grundlegend vom Zustand eines normalen Lampenfiebers unterscheiden müssen.

Welche Bedingungen sind nun für das Entstehen einer *pathologischen* Auftrittsangst verantwortlich? Zur Klärung dieser Frage übernehmen die amerikanischen Forscherinnen Dianna Kenny und Margret Osborne ein Modell, mit dessen Hilfe der Psychologe David Barlow das Auftreten von Angststörungen im Allgemeinen zu erklären sucht (Kenny, Osborne 2006; Barlow 2000). Barlow unterscheidet zwischen drei unterschiedlichen Anfälligkeiten (*vulnerabilities*): Neben einer möglicherweise genetisch bedingten biologischen *Angstdisposition* gibt es eine generelle *psychologische Anfälligkeit* für Angstzustände, die sich in einem frühen Lebensalter herausbildet (etwa durch eine Familie, die hohe Leistungserwartungen stellt, dem Kind aber nur wenig emotionale Unterstützung zuteilwerden lässt). Diese beiden bereichsübergreifenden Faktoren können nach Kenny und Osborne jedoch alleine noch nicht das Entstehen einer pathologischen Auftrittsangst erklären. Dazu bedarf es eines dritten Faktors – von Barlow als eine *bereichsspezifische Anfälligkeit* bezeichnet –, der durch einschlägige Negativerlebnisse in der betreffenden Domäne verursacht wird: Durch frühe und häufige Bewertungen und Selbstbewertungen von Auftritten in einer wettbewerbsorientierten Umgebung kann (im Verbund mit den beiden anderen generellen Anfälligkeiten) eine für die Auftrittsangst charakteristische kognitive Haltung entstehen, die das Versagen in einer Vorspielsituation als eine Katastrophe erscheinen lässt (Kenny, Osborne 2006, S. 104). Personen, die zwar eine biologische und psychologische Angstdisposition aufweisen, müssen also, wenn sie im musikalischen Bereich keinerlei schlechte Erfahrungen gemacht haben, nicht zwangsläufig Auftrittsangst entwickeln! Umgekehrt scheinen negative Vorspielerfahrungen, die vorzugsweise im Jugendalter (und vielleicht auch noch davor) gemacht wurden, ein besonders begünstigender Boden für die Entwicklung einer späteren dauerhaften Auftrittsangst zu sein.

Hier öffnet sich ein weites Forschungsfeld, dem bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Es geht um die für Instrumentalpädagogen so bedeutsame Frage, auf welche Weise Auftrittsängste in der Jugend entstehen und wie man als Lehrer mit dieser Problematik umgehen kann. Nach Kenny und Osborne (ebd., S. 106) entwickelt sich Auftrittsangst keineswegs erst im späteren Jugendalter, sondern setzt zeitgleich mit jener Phase ein, die Jean Piaget als *formal-operational* bezeichnet hatte (s. S. 92f.). In dem Maße, in dem Kinder sich aus ihrer egozentrischen Perspektive lösen und die selbstverständlich scheinende Schutzhülle des Elternhauses abzustreifen beginnen, werden sie in besonderer Weise anfällig für soziale Verletzungen: Auftrittsangst scheint vor allem auf einer sozialen Angst zu beruhen, die sich unter Umständen zur sozialen Phobie steigern kann (ebd., S. 104). Mädchen sind von ihr insgesamt stärker betroffen als Jungen; umgekehrt scheint sie bei Jugendlichen, die später Musik studieren wollen, insgesamt weniger ausgeprägt zu sein als bei Gleichaltrigen, die dies nicht wollen (ebd., S. 107). Gerade der letztgenannte Befund ist wichtig: Weist er doch darauf hin, dass Auftrittsangst keineswegs nur ein Problem professioneller Musiker ist, sondern auch im Laienbereich eine Rolle spielt. Hiervon ausgehend kann man durchaus fragen, ob sich nicht mancher Abbruch des Instrumentalspiels während der Pubertät auch auf negative Vorspielerfahrungen und die damit verbundenen traumatischen Erlebnisse zurückführen lässt.

1.6.2 Auftrittskompetenz stärken: Mut zum Lampenfieber

Die Tatsache, dass die Ursachen für das Entstehen einer pathologischen Auftrittsangst vornehmlich in einem Zeitfenster von 12–15 Jahren (bei Mädchen) bzw. 14–17 Jahren (bei Jungen) zu suchen sind (vgl. Spahn 2011, S. 154), stellt Instrumentalpädagogen vor eine große Verantwortung: Müssen sie doch neben dem Aufbau musikalischer und instrumentaltechnischer Fähigkeiten zugleich auch die Auftrittskompetenz ihrer Schüler verstärkt in den Blick nehmen. Es ist daher von großer Wichtigkeit, alle Schülervorspiele so zu planen, dass Negativerlebnisse weitgehend ausgeschlossen werden können. Neben der Wahl eines leistbaren und motivierenden Programms ist darauf zu achten, dass wichtige Auftrittsereignisse (etwa die Teilnahme an *Jugend musiziert*) inhaltlich so intensiv vorbereitet werden, dass die Gefahr eines möglichen Blackouts auf jeden Fall vermieden werden kann. Es liegt nahe, die Schulung der Auftrittskompetenz zumindest teilweise mit ähnlichen Ansätzen zu begleiten, wie sie in späteren Jahren dann auch zur Therapie pathologischer Auftrittsangst eingesetzt werden. An erster Stelle wäre eine systematische Desensibilisierung zu nennen, die auch von InstrumentallehrerInnen ohne einschlägige Ausbildung problemlos praktiziert werden kann. Hierbei geht es darum, größere Auftritte durch progressiv gestufte kleinere Vorspielgelegenheiten vorzubereiten. Der Klavierpädagoge Günter Philipp hat für einen Studenten, der unter Auftrittsangst litt, einen Plan erarbeitet, der mit dem Spielen vor dem Lehrer im Unterrichtszimmer begann, über Zwischenschritte wie Spielen vor Kommilitonen führte und am Ende beim Spielen im Konzertsaal vor Publikum bei gleichzeitiger Live-Übertragung endete (Philipp 2003, S. 239). Ganz in diesem Sinne sollte auch bei Jugendlichen, die noch keine entsprechenden Negativerfahrungen gehabt haben, jedes größere Ereignis durch entsprechend kleinere und zwanglosere Vorspiele vorbereitet werden (Hauskonzerte, Klassenvorspiele, Schulkonzerte etc.). Weiterhin kommt dem Lehrenden eine wichtige Beratungsfunktion zu: Eltern, die zu ehrgeizige Ziele verfolgen, müssen über die Auswirkungen aufgeklärt werden, die diese Zielsetzungen für das Entstehen von Auftrittsangst haben können. Schließlich lässt sich durch Aufmerksamkeits- und Atemübungen von Beginn an ein Repertoire an Möglichkeiten aufbauen, das dem Schüler bei der Bewältigung von Aufregungssituationen helfen kann (Rüdiger 2007, S. 13–30). Im Hinblick auf eine spezielle Hochbegabungsförderung ist beispielsweise eine systematische Beschäftigung mit Körper- und Entspannungsmethoden zu empfehlen (Spahn 2017). Auch wenn die derzeitige Forschungslage noch kein abschließendes Urteil über die Güte und Wirksamkeit dieser Methoden im Hinblick auf eine Minimierung von Aufführungsangst erlaubt, so gibt es doch zumindest für das Yoga und die Feldenkrais-Methode Hinweise, die auf eine deutliche Verbesserung des Wohlbefindens im Zusammenhang mit Angstsituationen schließen lassen (Netz, Lidor 2003). Auf diesem Gebiet, so sind sich alle Autoren einig, besteht nach wie vor großer Forschungsbedarf.

Über die genannten konkreten Hilfestellungen hinaus darf man nicht vergessen, dass der Umgang mit Vorspielsituationen weitaus mehr Dimensionen berührt als lediglich diejenige einer bloßen Vermeidung bzw. Überwindung schrecklich erscheinender Gefahren. Der Respekt vor der Auftrittssituation kann für einen Spieler immer auch mit einer sehr tiefgehenden und wertvollen Erfahrung einhergehen – der Erfahrung nämlich, das er mit seiner ganzen Person etwas ihm – und daher auch anderen! – bedeutsam Erscheinendes mitzuteilen hat. Die Entäuße-

rung musikalischer Gefühle ist alles andere als ein normaler Zustand, der mit lauer Energie und Gleichmut bewältigt werden kann, sondern ein wichtiger und daher tendenziell immer auch mit einem Risiko verbundener Augenblick. Nicht das Vermeiden von Lampenfieber, sondern das Paktieren mit ihm, der *Mut zum Lampenfieber* (Mantel 2008), sollte das zentrale didaktische Anliegen von Auftrittsschulung im Instrumentalunterricht bilden. Einen Raum anzubieten, in dem dieser Mut erprobt werden kann, ohne dass sich dabei die Abgründe der Auftrittsangst öffnen, ist eine wichtige Facette instrumentalpädagogischer Arbeit.

2 Psychologische Hintergründe

In diesem Kapitel geht es um Entwicklung, Lernen, Begabung und Motivation. Während diese Themen aus systematischen Gründen in Lehrwerken der Psychologie meist unabhängig voneinander dargestellt werden, wirken sie in der Praxis des Instrumentalunterrichts jedoch unablässig aufeinander ein und durchdringen einander. Keineswegs eindeutig lässt sich hier immer entscheiden, ob ein ausbleibender Lernerfolg bei einem Schüler nun auf lern- oder entwicklungspsychologische Ursachen, auf Fragen der Begabung oder der Motivation zurückzuführen ist – von pädagogisch-didaktischen Aspekten noch gar nicht zu sprechen. In den wenigsten Fällen wird der Lehrende daher einfach auf Lehrbuchwissen zurückgreifen können, sondern ist gezwungen, eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren zu berücksichtigen und abzuwägen.

Aber auch die aus systematischen Gründen voneinander getrennten Fachdisziplinen hängen in ihren Fragestellungen häufig weitaus enger miteinander zusammen, als der erste Blick in die einschlägigen Lehrwerke vermuten lässt. So sind Teile der Entwicklungspsychologie kaum zu behandeln, ohne dabei lernpsychologische Aspekte oder das Thema der Begabung zu berühren. Das Lernen ist seinerseits eng mit Fragen der Motivation vernetzt, die wiederum insofern in das Thema der Begabung hinüberspielen, als der Umgang mit dem, was ein Musiker für „seine" Begabung hält, immer auch Konsequenzen für sein Arbeitsverhalten und seine Leistungsbereitschaft haben kann.

Trotz dieser vielen Überlappungszonen werden auch im Folgenden die einzelnen Themenfelder der Reihe nach behandelt. Allerdings mit einer Ausnahme: Das Thema Lernen wird in jedem der kommenden Kapitel eine große Rolle spielen und durchzieht es als ein „Basso ostinato". Um der Übersichtlichkeit der Darstellung willen ist eine Reihe von Abschnitten so gestaltet, dass die lerntheoretisch relevanten Aspekte in eigenen Kapiteln zusammengefasst werden.

Die folgenden Darstellungen und Überlegungen sind weit davon entfernt, Vollständigkeit zu beanspruchen. Eher versuchen sie, anhand ausgewählter Schwerpunkte bzw. Autoren in bestimmte Themen einzuführen, die – wie konzentrische Wellen – dann weitere Fragestellungen und Problemkreise auslösen.

Wolfgang Lessing

2.1 Entwicklungspsychologische Theorieansätze im Überblick

Womit beschäftigt sich die Entwicklungspsychologie? Inwieweit lassen sich ihre Themenstellungen von denjenigen der Lernpsychologie abgrenzen? Besonders die zweite Frage ist kaum eindeutig zu beantworten, da sie in der Geschichte des Faches je nach Forschungsansatz zu durchaus unterschiedlichen Antworten geführt hat. Es gibt Ansätze, die Lernen und Entwick-

lung strikt voneinander trennen, während in anderen Theorien beide Begriffe stark ineinanderspielen. Für den Anfang möge eine vorläufige und notgedrungen ungenaue Arbeitsdefinition ausreichen: Nach einer bekannten Begriffsbestimmung von Nathaniel L. Gage und David C. Berliner kann man Lernen als einen Prozess bezeichnen, „durch den ein Organismus sein Verhalten als Resultat von Erfahrung ändert" (Gage, Berliner 1996, S. 230). Nun hat es allerdings auch die Entwicklungspsychologie mit Verhaltensänderungen zu tun (und wie beim Lernen geht es auch bei ihr nicht um primär biologisch bedingte Veränderungen wie etwa das Körperwachstum). Allerdings werden diese Veränderungen – im Unterschied zum Lernen – hier zu einer *zeitlichen* Dimension in Beziehung gesetzt. Diese kann entweder einen bestimmten Lebensabschnitt (z. B. Kindheit, Jugend) oder die gesamte Lebensspanne umfassen.

Die zeitlichen Veränderungen, die von der Entwicklungspsychologie in den Blick genommen werden, sind sowohl allgemeiner als auch spezieller Natur. Die Allgemeine Entwicklungspsychologie fragt nach *universellen* Veränderungen, die sich zwangsläufig bei allen Menschen in einem bestimmten Alter ereignen (Montada 2002b, S. 3). Hierzu zählt vor allem die Frage, ob es bestimmte notwendige Abfolgen in Entwicklungsverläufen gibt, aber auch die Suche nach Zeitfenstern, in denen das Erlernen etwa von Sprachen oder den Erwerb musikalischer Fähigkeiten in besonderer Weise begünstigt ist. Dagegen untersucht die sich seit den 1990er-Jahren zunehmend etablierende Differenzielle und Ökologische Entwicklungspsychologie gerade umgekehrt jene Veränderungen, die auf *besondere* biografische oder gesellschaftliche Einflüsse zurückzuführen sind (ebd., S. 5). Als Beispiel für eine derart besondere, eben keineswegs zwangsläufig stattfindende Veränderung kann die Entwicklung eines Anfängers auf dem Instrument hin zu einem *Experten* dienen. In der Differenziellen und Ökologischen Entwicklungspsychologie geht es dabei gerade nicht um jene Entwicklungen, die allen Menschen gemeinsam sind, sondern vielmehr um die Beschreibung und Deutung *interindividueller Unterschiede* (daher differenziell), wobei die jeweiligen Lebensräume, in denen diese Unterschiede auftreten, wesentlich mit berücksichtigt werden (daher ökologisch).

Während sich die oben zitierte Arbeitsdefinition des Lernens von dem Gedanken leiten lässt, dass Veränderungen als Folge von *Erfahrungen,* d. h. aus dem Kontakt eines Organismus mit der Umwelt, zu begreifen sind, ist diese Überzeugung für den Begriff der Entwicklung keineswegs selbstverständlich. In der Geschichte der Entwicklungspsychologie stellte sich immer wieder die Frage, ob und inwieweit diese Umwelterfahrungen für den Entwicklungsprozess überhaupt von Belang sind. Wird Entwicklung von äußeren Kräften (Umwelteinflüssen) gelenkt? Und falls nein: Welche Rolle spielt dann das Subjekt? Ist es selbst Herr und Motor seiner Entwicklung oder folgt es einem im Hintergrund wirkenden Bauplan, auf den es selbst keinen Einfluss hat (ebd., S. 5f.)? Die unterschiedlichen Antworten, die diese Fragen zulassen, kann man nach dem Entwicklungspsychologen Dieter Baacke auf vier grundlegende entwicklungspsychologische Theorieansätze zurückführen: endogenetische Theorien, exogenetische Theorien, konstruktivistische Stadientheorien sowie Interaktionstheorien (Baacke 1999, S. 94–107; Montada 2002b, S. 5f.).

1. *Endogenetische Ansätze* gehen davon aus, dass Entwicklung sich im Wesentlichen unabhängig von äußeren Einflüssen vollzieht. Über Kulturgrenzen hinweg entwickelt sich das Kind nach Reifungsgesetzmäßigkeiten, die zwar durch die Umwelt gefördert oder behindert, aber

im Grunde nicht wirklich beeinflusst werden können. Das Kind selbst bleibt in diesem Ansatz seiner eigenen Entwicklung gegenüber passiv. Man könnte fast sagen: Es *wird* entwickelt. Als Beispiel für eine vorwiegend endogenetische Theorie kann etwa die Waldorfpädagogik Rudolf Steiners dienen. Steiner ging davon aus, dass sich die Entwicklung eines Kindes in Jahrsiebten vollzieht (Steiner 1987). Jedes Jahrsiebt steht dabei für einen eigenen Weltzugang, durch den das Denken, Wahrnehmen und Handeln des Kindes geprägt wird. Jeder dieser Phasen ordnet die Waldorfpädagogik eigene Lernformen zu. Allerdings hat das Lernen hier nur eine unterstützende Rolle und kann die vorgezeichneten Entwicklungsschübe weder verkürzen noch hinauszögern.

2. *Exogenetische Ansätze* schließen hingegen die internen Prozesse komplett aus und betrachten Entwicklung primär als Folge von Umwelteinflüssen, durch die das Verhalten des Kindes ohne dessen eigenes Zutun gesteuert wird. Diese Ansätze fanden im sogenannten *Behaviorismus* des frühen und mittleren 20. Jahrhunderts ihren Niederschlag. Der Behaviorismus, der mit Namen wie Burrhus F. Skinner und Edward L. Thorndike verbunden ist, geht davon aus, dass Verhaltensänderungen „eine direkte [...] Verknüpfung von Umweltreizen (Stimuli) und Verhaltensweisen (Reaktionen) sind" (Hasselhorn, Gold 2009, S. 42). Dabei steht nicht das Denken und Fühlen eines Menschen, sondern sein beobacht- und beeinflussbares Verhalten im Zentrum des Interesses, einerlei, welche internen Prozesse der Reaktion vorgeschaltet sein mögen. Man sieht leicht, dass in exogenetischen Theoriebildungen ein Unterschied zwischen Lernen und Entwicklung im Grunde nicht zu erkennen ist. Daher lässt sich sogar die Frage stellen, ob man den Behaviorismus wirklich – wie dies in einigen Lehrwerken geschieht (Thomas, Feldmann 2002, S. 262–299) – als einen Teilbereich der Entwicklungspsychologie abhandeln oder nicht doch eher ausschließlich der Lerntheorie zuordnen soll.
3. Im Gegensatz zu dem endo- und exogenetischen Theorieansatz bemühen sich die konstruktivistischen Stadientheorien und die interaktionistischen Entwicklungsmodelle um eine Vermittlung zwischen den internen psychischen Verarbeitungsprozessen und den äußeren Umwelteinflüssen. Bei den *konstruktivistischen Stadientheorien,* deren Prototyp die Stadientheorie des Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget darstellt, geschieht diese Vermittlung dadurch, dass die Umwelt als eine Art Reibungsfläche begriffen wird, durch die innere Prozesse ausgelöst werden: Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt setzt das Kind im Zuge seines Handelns interne Entwicklungsprozesse in Gang. Diese Prozesse folgen nun aber eigenen Gesetzmäßigkeiten, die sich gerade nicht aus den jeweils speziellen Umweltbedingungen ableiten lassen, sondern allgemeiner Natur sind und daher für jeden Menschen, unabhängig von seinen individuellen Prägungen, Geltung besitzen. Aufgrund seiner herausragenden Bedeutung für die Entwicklungspsychologie im Allgemeinen (und speziell auch für die Musikalische Entwicklungspsychologie) wird dieses Modell im folgenden Kapitel genauer erläutert (s. Kap. 2.1.1).
4. Bei den *interaktionistischen Theorien,* wie sie etwa von dem russischen Forscher Lew Wygotsky begründet wurden (s. Kap. 2.1.2), ist der Motor der Entwicklung hingegen nicht nur im Inneren des Kindes zu suchen, sondern ebenso auch in der Gemeinschaft, in der das Kind aufwächst. Im Zusammenleben mit anderen Menschen (Eltern, Geschwistern, Lehrern,

> Freunden) werden Orientierungspunkte gesetzt, auf die sich die internen Lernprozesse des Kindes zubewegen. Während bei den konstruktivistischen Stadientheorien die Regeln und Gesetzmäßigkeiten der Umwelt durch die Eigenaktivität des Kindes aktiv erkannt und „konstruiert" werden, tritt bei den interaktionistischen Theorien die Umwelt selbst als handelnde, auf das Kind einwirkende Größe mit in Erscheinung. „Der Mensch und seine Umwelt bilden ein Gesamtsystem, in dem die Aktivitäten und die Veränderungen beider Systemteile miteinander verschränkt sind." (Montada 2002b, S. 6)

Gegenüber den endo- und exogenetischen Ansätzen haben die konstruktivistischen Stadientheorien und die interaktionistischen Modelle in der jüngeren Entwicklungspsychologie eine dominierende Rolle gespielt, weshalb sie im Folgenden genauer erörtert werden. Zunächst wird das Entwicklungsdenken Jean Piagets im Mittelpunkt stehen (s. Kap. 2.1.1). Die eingehende Beschäftigung mit seinem theoretischen Ansatz soll keineswegs eine inhaltliche Präferenz zum Ausdruck bringen, sondern reflektiert die Tatsache, dass auch die Musikalische Entwicklungspsychologie seit etwa 1960 in hohem Maße durch ihn beeinflusst worden ist. Zudem wird zu sehen sein, dass gerade auch Ansätze, die deutlich andere Wege beschreiten, sich zumindest indirekt häufig auf Piaget beziehen. Daher stellt sein Denken, wie immer man im Einzelnen zu ihm stehen mag, eine Art Fixpunkt dar, an dem man bei einer Beschäftigung mit entwicklungspsychologischen Fragen schlechterdings nicht vorbeikommt.

Piagets Ansatz wird im Kapitel 2.1.2 kritisch gewürdigt, wobei in diesem Zusammenhang dann sowohl der interaktionistische Ansatz als auch neuere konstruktivistische Theoriebildungen näher thematisiert werden (s. Kap. 2.1.3). Im Kapitel 2.1.4 werden dann mit Jeanne Bambergers Modell musikalischer Repräsentationen und mit Edwin E. Gordons Theorie der *Audiation* zwei Beispiele für musikpsychologische Entwicklungstheorien vorgestellt, die sich im weitestem Sinne auf den „Typ Piaget" beziehen lassen. Demgegenüber werden in den folgenden beiden Kapiteln dann Theorien diskutiert werden, deren Zielsetzungen sich von den Fragestellungen Piagets deutlich gelöst haben (Vogt 2004, S. 66). Das gilt sowohl für den psychoanalytischen Entwicklungsansatz (s. Kap. 2.2) als auch für den sogenannten *Lifespan-Ansatz,* der Entwicklung im Lichte der gesamten Lebensspanne betrachtet (s. Kap. 2.3). Diese beiden letztgenannten Ansätze sind für Instrumentalpädagogen von besonderem Interesse: Unter psychoanalytischer Perspektive wird nicht allein die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten diskutiert, sondern der Frage nachgegangen, durch welche Entwicklungsprozesse sich die Bedeutsamkeit instrumentalen und vokalen Musizierens erklären lässt. Darüber hinaus fokussiert der Lifespan-Ansatz insbesondere die Entwicklungen im Erwachsenenalter – einen Bereich, der von Piaget nicht berücksichtigt wurde und der angesichts der zunehmenden Zahl erwachsener Instrumentalschüler (einschließlich Senioren) für die Instrumentaldidaktik zunehmend an Bedeutung gewinnt.

2.1.1 Jean Piagets konstruktivistische Stadientheorie

Die Bezeichnung konstruktivistische Stadientheorie (Baacke 1999, S. 99–105) bringt zweierlei zum Ausdruck:

1. Zum einen hebt sie darauf ab, dass Entwicklung, wie Piaget sie versteht, vor allem eine *Konstruktionsleistung* des heranwachsenden Kindes ist. Das Kind erschafft sich im Zuge seines Handelns interne Strukturen bzw. Schemata[1], die sein Denken, Wahrnehmen und Fühlen fortan bestimmen. Daher ist es durchaus angemessen, Piagets Theorie im Ganzen „konstruktivistisch" zu nennen (Edelstein, Hoppe-Graff 1993), wobei allerdings zu bedenken ist, dass dieser Begriff äußerst weit gespannt ist und mittlerweile auch Ansätze umfasst, die sich durchaus in eine kritische Distanz zu Piaget begeben (s. Kap. 2.1.2). Im Unterschied zu den endogenetischen und exogenetischen Ansätzen wird Entwicklung bei Piaget als ein Prozess verstanden, der nicht über den Kopf des Kindes hinweg geschieht, sondern – so seine bahnbrechende und bis heute im Wesentlichen gültige Erkenntnis – durch *Eigenaktivität* hervorgebracht wird.
2. Obwohl sich das Kind durch sein eigenes Handeln entwickelt, wäre es in Piagets Augen falsch, Entwicklung als einen kontinuierlich fortschreitenden Prozess zu verstehen. Die Differenzierung der Wahrnehmung durch wachsende Erfahrung führt dazu, dass sich die Wahrnehmungs- und Handlungsschemata an bestimmten Punkten der Entwicklung sprunghaft auf einer anderen Ebene neu strukturieren. Entwicklung erfolgt *diskontinuierlich*. Der Begriff Stadientheorie besagt also, dass ein Wahrnehmungs- und Denkprozess ab einer gewissen Sättigung aus sich selbst heraus plötzlich zur Herausbildung einer Struktur führt, die die Wahrnehmung und das Denken auf eine neue Art und Weise organisiert und damit über das bislang Erfahrene hinausgeht.

Aber wohin führt diese durch die Aktivität des Kindes ausgelöste Entwicklung? Nach welchen übergeordneten Gesetzmäßigkeiten richtet sie sich? Um diese Fragen zu beantworten, ist es wichtig, zunächst einmal den Gegenstandsbereich zu präzisieren, der im Fokus von Piagets Entwicklungspsychologie steht. Im Zentrum seiner Theorie geht es um die Frage nach der *kognitiven* (= auf Wahrnehmung, Erkennen und Wissen beruhenden) Entwicklung – und hier insbesondere nach der Entstehung und Entwicklung menschlicher Intelligenz. In ihrer allgemeinsten Form wird Intelligenz von Piaget als ein System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata bezeichnet, durch das der menschliche Organismus der Welt gegenübertritt. Piaget zeigte auf experimentellem Wege, dass die Strukturen unseres Denkens und Wahrnehmens in keiner Weise als fertig vorausgesetzt werden dürfen, sondern das Resultat eines Entwicklungsprozesses darstellen. Da dieser Prozess durch unsere jeweils spezifischen Wahrnehmungen und

1 Die Begriffe Schema und Struktur werden von Piaget teilweise mit identischer Bedeutung verwendet: „Ein Schema ist die Struktur oder Organisation der Aktionen, so wie sie sich bei der Wiederholung dieser Aktion unter ähnlichen oder analogen Umständen übertragen oder verallgemeinern" lässt (Piaget, Inhelder 2004, S. 19). Sowohl der Struktur- als auch der Schemabegriff sind aber – auch in Piagets Augen – letztlich hypothetischer Natur. Sie besitzen keine reale, etwa neuronale Entsprechung, sondern sind Modelle, die erklären sollen, wieso sich ein Kind in einem bestimmten Alter so oder so verhält (Montada 2002b, S. 437).

Handlungen ausgelöst wird, könnte man vermuten, dass er bei jedem Individuum etwas anders verläuft – und möglicherweise auch zu anderen Resultaten führt. Genau um diese individuellen Unterschiede geht es Piaget nun aber *gerade nicht:* Er will vielmehr zeigen, dass die kognitiven Schemata, die durch unsere Wahrnehmungen und Handlungen aufgebaut werden, eine eigene Gesetzmäßigkeit in sich tragen, durch die auch unterschiedliche individuelle oder kulturelle Erfahrungen letztlich zu einem für alle Menschen gültigen Intelligenzbegriff führen. Insofern kann man seine Theorie auch als *universalistisch* bezeichnen.

Diesen Prozess hat Piaget auf drei grundlegende Prinzipien zurückgeführt, die seiner Ansicht nach die Basis jeglichen Lernens und jeder Entwicklung darstellen: die Assimilation, die Akkomodation und die Äquilibration.

1. *Assimilation:* Der Organismus begegnet der Umwelt durch die Anwendung bereits bestehender Wahrnehmungs- und Denkschemata („Anpassung des Wirklichen an das Ich", Piaget, Inhelder 2004, S. 66). Was damit gemeint ist, lässt sich für Musiker gut anhand des Blattsingens verdeutlichen: Wer etwas vom Blatt singt, muss sich zunächst darum bemühen, den fremden Notentext durch das Aktivieren bereits vorhandener Musterbildungen umzusetzen. So verfügt ein Sänger häufig über eine mehr oder minder präzise Vorstellung von den zu singenden Intervallen, er hat ein Gefühl für Takt und Metrum und ist vielleicht sogar in der Lage, aufgrund seiner stilistischen Erfahrungen den weiteren Verlauf einer Phrase zu erahnen und diese innere Vorstellung auf den Notentext zu beziehen. Diese bereits ausgebildeten Schemata verbürgen aber nicht in jedem Fall ein korrektes Singen: So kann es etwa passieren, dass der Sänger an einer Stelle eine Phrase so beendet, wie er es zwar aufgrund seiner bisherigen musikalischen Erfahrungen vermutet, wie es aber durch die Notation keineswegs gedeckt wird. *In dieser Assimilationsphase dominiert das Schema die Realität.* Fügt sich die Realität nicht reibungsfrei in dieses Schema ein, können innere Konflikte entstehen (der Sänger merkt, dass irgendetwas nicht stimmt), die eine Gegenbewegung, die Akkommodation, notwendig machen.
2. *Akkomodation:* Die Erfahrung von neuen, noch unbewältigten Situationen macht eine Umstellung und Neuorganisation der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata notwendig („Anpassung an das Wirkliche", ebd.). Im Falle des Blattsingens wird der Sänger möglicherweise einen Widerspruch zwischen dem, was er innerlich im Ohr hat (dem Schema) und dem, was notiert ist (dem Wirklichen), feststellen. Durch einige Wiederholungen und Übungen kommt es nun allmählich zu einer Erweiterung und Umstellung seiner Schemata. Die interne Spannung zwischen Schema und Realität – Piaget bezeichnet sie als *kognitiven Konflikt* – führt zu einer aktiven Auseinandersetzung, deren Ziel eine Bewältigung der zunächst als fremd und ungewohnt erkannten Phrase ist.
3. *Äquilibration:* Jeder Organismus strebt nach Piaget einen permanenten Ausgleich zwischen Assimilation und Akkomodation an (ebd.). Der kognitive Konflikt, in den der Sänger hineingeraten ist, verlangt aus sich selbst heraus nach der Bildung eines neuen Zustands, in dem sich das innere Schema und die äußere Realität wieder im Gleichgewicht befinden. Innere Konflikte, so lautet Piagets nicht nur entwicklungspsychologisch, sondern auch pädagogisch höchst relevante Grundüberzeugung, drängen ohne äußeres Zutun nach Lösungen. Es be-

darf keines Lehrers, der mahnend den Zeigefinger hebt und richtige Lösungen anbietet. Sofern der Schüler seinen kognitiven Konflikt wirklich als einen solchen erlebt (und nicht etwa gleichgültig darüber hinweggeht), kann man darauf vertrauen, dass er von alleine aktiv auf die (Wieder)herstellung eines Gleichgewichtszustands hinarbeiten wird. Die Rolle des Lehrenden besteht eher darin, dem Schüler dabei zu helfen, seinen inneren Konflikt zu erkennen und möglichst genau wahrzunehmen.

Die Gemeinsamkeit zwischen Assimilation und Akkomodation besteht in der Tatsache, dass beide Vorgänge an bereits bestehende Strukturen anknüpfen und sie verändern. Im Falle der Assimilation führt diese Veränderung jedoch nicht zu einer Umstellung der bestehenden Struktur: Wer eine unbekannte Intervallfolge in einer ungewohnten Tonart (z. B. Fis-Dur) richtig vom Blatt singt, kann seinem Vorverständnis durchaus eine neue Facette zufügen: Vielleicht macht er die Erfahrung, dass er ungeachtet der vielen Vorzeichen eine sehr vertraute und leicht zu bewältigende Tonfolge intoniert. Diese Erfahrung kann somit „ein neues Verständnis des Sachverhalts hervorbringen. [...] Eine holzschnittartige Trennung der beiden Prinzipien würde die Komplexität des mentalen Strukturaufbaus in jedem Fall unterminieren." (Krause-Benz 2018, S. 113, vgl. auch Stadler Elmer 2002, S. 146 sowie Steinbach 2018, S. 225)

Wenn oben gesagt wurde, dass Entwicklung für Piaget in diskontinuierlichen Sprüngen verläuft, so stellt sich die Frage, was genau sich in den Momenten der Umstrukturierung ereignet. Piaget ging davon aus, dass unsere Handlungen, sofern sie auf keinerlei Widerstände treffen, zunächst reine Routinehandlungen bleiben. Sobald sich Schwierigkeiten einstellen, ändert sich das. Unsere Aufmerksamkeit gilt dann den „einer Aktivität hinderlichen Umständen" (Piaget 1973, S. 171). Zugleich blicken wir aber auch nach innen. Indem wir uns unsere Handlungsfolge bewusstmachen, rekonstruieren wir sie aber bereits auf einer höheren Abstraktionsebene, da wir jetzt nicht einfach blind bestehenden Schemata folgen, sondern diese Schemata selbst zum Gegenstand unserer Reflexion machen. Diese Reflexion ist nicht zwangsläufig an das Vorhandensein sprachlicher Begriffe gebunden, sondern lässt sich bereits bei einem Säugling beobachten, der etwa gerade entdeckt, dass das Ziehen einer Schnur ein bestimmtes Ereignis (z. B. das Klingeln einer Glocke) zur Folge hat. Die beiden zunächst getrennten Schemata (Ziehen der Schnur und Hören der Glocke) werden hier zu einem neuen Schema verbunden, das nun eine Kausalbeziehung (wenn-dann ...) zwischen beiden Ereignissen herstellt. Diesen Prozess der Bewusstwerdung hat Piaget auch mit dem Begriff der *Dezentrierung* gekennzeichnet (Piaget, Inhelder 2004, S. 23). Kinder sind in seinen Augen zunächst noch *egozentrisch* orientiert. Das ist, anders als unser Sprachgebrauch es nahelegt, keineswegs abwertend gemeint, sondern heißt schlicht, dass Kinder ihre gesamte Umwelt erst einmal nur aus *ihrer* Perspektive zu betrachten imstande sind, was notgedrungen eine Verengung und – zumindest aus der Perspektive der Erwachsenen – auch eine Verfälschung der Wahrnehmung mit sich bringt: Auch wenn eine Puppe, die sich langsam vom Gesicht des Kindes entfernt, in Wahrheit ihre Größe beibehält, scheint es dem egozentrischen Kleinkind doch, als werde sie allmählich immer kleiner. In dem Moment, in dem es das Prinzip der „Formkonstanz" begriffen hat (dass also die wirkliche Form eines Gegenstands nichts mit unserer Wahrnehmungsperspektive zu tun hat), ist eine Dezentrierung erfolgt: Das Kind hat gelernt, die „Verkleinerung" der Puppe nicht mit dieser selbst in Beziehung

zu bringen, sondern auf die allmähliche Entfernung vom eigenen Gesichtsfeld zurückzuführen. Entwicklung heißt für Piaget also im Wesentlichen: allmähliche Dezentrierung und damit auch Überwindung der Egozentrik. Das Kind lernt, die Welt nach Gesetzmäßigkeiten zu organisieren und zu strukturieren, die über seine eigene, notgedrungen immer eingeschränkte Perspektive Stück für Stück hinausgeht. Das bezieht sich auch auf den Bereich des sozialen Miteinanders. Erst wenn das Kind den egozentrischen Blickwinkel überwunden hat, ist es nach Piaget in der Lage, die Welt aus der Perspektive seiner Mitmenschen heraus zu betrachten und Erwartungshaltungen zu entwerfen, die ihm sagen, welche Reaktionen sein Verhalten wohl bei anderen Menschen auslösen wird. Das, was man umgangssprachlich als soziales Verhalten bezeichnet, ist nach Piaget die Folge derartiger Dezentrierungsprozesse.

Es macht die epochale Bedeutung Piagets aus, dass er seine Theorie der kognitiven Entwicklung empirisch genauestens untermauert hat. In unzähligen, zum Teil höchst fantasievollen Versuchen, bei denen er – zumindest in der Frühzeit – häufig auf das Beobachten seiner eigenen Kinder zurückgriff, gelang es ihm, für die These vom Aufbau bzw. der Transformation kognitiver Strukturen überzeugende Belege zu finden. Viele dieser Versuche sind von anderen Forschern wiederholt worden und haben sich zum großen Teil bestätigt. Aus diesen Ergebnissen hat Piaget dann seine berühmte Stadientheorie entwickelt, in der er zeigt, dass es in einer normalen, also nicht durch Behinderungen oder außergewöhnliche Schädigungen beeinträchtigten kindlichen Entwicklung vier charakteristische Phasen gibt, die notwendigerweise durchlaufen werden müssen, die sich nicht vertauschen lassen und die kein Überspringen bzw. Auslassen eines einzelnen Stadiums dulden. Piaget hat diese Stadien mit konkreten Altersangaben verknüpft, was ihm viel Kritik eingetragen hat, obwohl er selbst darauf hingewiesen hat (Piaget, Inhelder 2004, S. 15), dass es sich hier nur um ungefähre Durchschnittswerte handelt, die eine grobe Orientierung ermöglichen sollen.

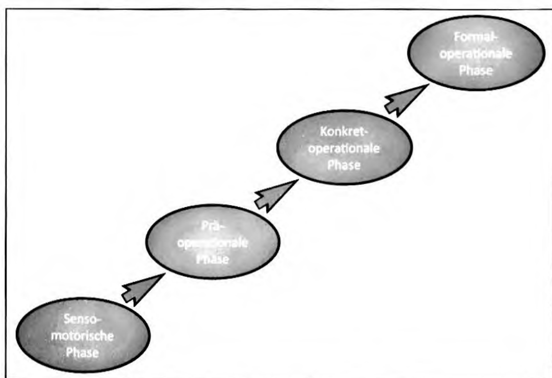


Abb. 2.1.1: Phasen kognitiver Entwicklung nach Jean Piaget

Die sensomotorische Phase

Zumindest das erste dieser vier Stadien lässt sich innerhalb seiner zeitlichen Eckpunkte aber genau definieren. Es beginnt mit der Geburt und endet mit dem Einsetzen des Sprechens (oder genauer: der ersten systematischen Verwendung des Symbolsystems Sprache), das in der Regel zwischen dem 18. und 24. Monat zu beobachten ist. In dieser Phase, die für Piaget im Wesentlichen als vorsprachlich angesehen wird, ist das beherrschende Entwicklungsthema die *Koordination von Wahrnehmung und Bewegung*. Piaget bezeichnete dieses Stadium daher als sensomotorische Phase.[2]

Die sensomotorische Phase ist von Piaget ihrerseits noch einmal in sechs Phasen unterteilt worden. Piaget versucht, mit Hilfe dieser Feingliederung im Einzelnen zu zeigen, wie aus der allerersten Reflextätigkeit nach und nach frühe Ausprägungen intelligenten Verhaltens entstehen. Er zeigt damit auch, wie das, was später als Intelligenz bezeichnet wird, aus der zunehmenden Koordination von Wahrnehmung und Bewegung erwächst.

Im Zuge dieses Prozesses entwickelt das Kind eine Vorstellung von der *Permanenz* eines Gegenstands. Mit diesem wichtigen Begriff will Piaget zum Ausdruck bringen, dass das Kind einen Gegenstand oder auch eine Person erst nach ca. einem Jahr unabhängig von seiner eigenen Wahrnehmungsperspektive zu „denken" in der Lage ist. Piaget gibt dafür ein sehr konstruktives Beispiel (Piaget, Inhelder 2004, S. 24) aus der zweiten Hälfte der sensomotorischen Phase: Wenn man einem sieben Monate alten Baby (Unterstadium III) einen Gegenstand, den es gerade ergreifen möchte, mit einem Tuch zudeckt, wird es so reagieren, „als ob der Gegenstand verschwunden wäre" (ebd.) (es beginnt, sich mit etwas anderem zu beschäftigen, oder weint, weil es den Gegenstand nicht bekommen kann). Außerhalb der eigenen Wahrnehmung scheint es dem Gegenstand also keine Existenz zuzusprechen. Nur wenige Wochen oder Monate später (Unterstadium IV) wird das Kind hingegen beginnen, den Gegenstand zu suchen, allerdings auf eine durchaus merkwürdige Art: Wenn man den Gegenstand zunächst vor den Augen des Kindes rechts von ihm versteckt, wird es ihn – wie zu erwarten – auch dort suchen. Wenn man in einem zweiten Schritt denselben Gegenstand nun (wiederum vor den Augen des Kindes) links von ihm versteckt, wird es aber häufig ebenfalls wieder auf der rechten Seite suchen, „als ob die Stellung des Gegenstandes von den vorher erfolgreichen Aktionen abhinge und nicht von dessen eigenen, von der kindlichen Aktion unabhängigen Ortsveränderungen" (ebd.). Erst im Unterstadium V wird das Kind den Gegenstand mit einiger Wahrscheinlichkeit immer dort suchen, wo er versteckt wurde. Und im Unterstadium VI kann dieses Suchen dann trotz einiger dazwischengeschalteter Hindernisse aufrechterhalten werden: Das Kind ist in der Lage, „ein Kissen auf[zu]heben und darunter nur eine andere unerwartete Abschirmung [zu] finden, die dann sofort weggehoben wird" (ebd.).

An diesem Beispiel lässt sich gut veranschaulichen, was es heißt, die egozentrische Einstellung in einem Akt der Dezentrierung zu überwinden. Mit dieser Dezentrierung sind zugleich

2 Das Kunstwort Sensomotorik ist eine Verknüpfung der Begriffe *Sensus* (von lat. = Sinn, Wahrnehmung) und *Motorik* (von lat. *movere* = bewegen).

erste Vorstellungen von Raum, Zeit und Kausalität verbunden, die nun in dem zweiten großen Entwicklungsabschnitt, der präoperationalen Phase, weiter ausdifferenziert werden.

Die aus der zunehmenden sensomotorischen Koordination erwachsende Fähigkeit, Dinge und Personen zu berücksichtigen, die sich der eigenen Wahrnehmung vorübergehend entziehen, ist für Piaget zugleich die Geburtsstunde der *semiotischen Funktionen* (ebd., S. 61–65). So kann ein 16 Monate altes Kind das Stampfen der Füße eines zornigen Spielgefährten auch zwei Stunden nach dem Ereignis – der Spielkamerad ist gar nicht mehr anwesend – wiederholen (aufgeschobene Nachahmung), es ist zu einem symbolischen Spiel befähigt (es kann so tun, *als ob* es schläft), und es kann mit Hilfe der sich entwickelnden Sprache auch nichtaktuelle Ereignisse verbal erwähnen. Piaget knüpft damit die Sprachfunktion und den Spracherwerb an eine vorangegangene sensomotorische Differenzierung. Sprache entsteht, so könnte man seine These zuspitzen, in dem Moment, in dem Wahrnehmung und Bewegung so koordiniert sind, dass sie die Vorstellung einer Gegenstandpermanenz erlauben und damit das Denken von Dingen möglich machen, die aktuell nicht anwesend sind. Die Sprache entwickelt sich also für Piaget im Schlepptau des Denkens. Als Folge dieser Entwicklung kommt es dann, so ließe sich in Piagets Sinne argumentieren, zu Beginn des zweiten Lebensjahres zu einer Differenzierung zwischen Singen und Sprechen. Lassen die Vokalisationen im ersten Lebensjahr noch nicht darauf schließen, dass sich das Kind hier unterschiedlicher Artikulationsformen bedient, so kommt es nun mit der Entstehung der semiotischen Funktion zu einer Trennung zwischen sprachgebundenen Mitteilungen und jenen „überschüssig" gewordenen Dimensionen (Melodiekonturen, Rhythmus, Klangfarbe), aus denen sich in einem komplexen Entwicklungsprozess dann das Singen entwickelt (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 102).

Die präoperationale Phase

Mit dem beginnenden Sprechen befindet sich das Kind nun in der – wie Piaget es nennt – präoperationalen Phase, die in der Regel bis zur Zeit des Schuleintritts andauert. Für Instrumentalpädagogen ist es das Alter, in dem bei einer Reihe von Instrumenten vielfach die ersten Gehversuche stattfinden. Die präoperationale Phase beginnt, wie bereits erwähnt, mit der ersten systematischen Verwendung des Symbolsystems Sprache und ist für Piaget an die Fähigkeit gebunden, einen permanenten Gegenstand zu denken.

Charakteristisch für die konstruktivistische Stadientheorie ist Piagets These, dass der Weg von der Egozentrik zur Dezentrierung, der in der sensomotorischen Phase ein gutes Stück weit beschritten wurde, in der präoperationalen Phase nicht einfach kontinuierlich fortgesetzt wird. Die erweiterten kindlichen Handlungsmöglichkeiten führen nicht zu einem völligen Verschwinden von Egozentrik, sondern sorgen dafür, dass die Egozentrik nun in neuen Erscheinungsformen auftritt. Auch das Kind der präoperationalen Phase ist zunächst von einer egozentrischen Weltsicht geprägt, die im weiteren Verlauf dieses Stadiums ihrerseits zunehmend dezentriert wird – um aber in der daran anschließenden konkret-operationalen Phase erneut, wenngleich auf einem anderen Abstraktionsniveau, wieder hervorzutreten. Insofern kann man sich Piagets Entwicklungsmodell durchaus auch als eine Spirale vorstellen, wobei dabei allerdings das Moment des plötzlichen Lernsprungs (Diskontinuität) zu kurz kommt, das die Stufenmetapher auszeichnet.

In der präoperationalen Phase äußert sich die kindliche Egozentrik etwa darin, dass viele Kinder im Vorschulalter zwar an ihrem eigenen Körper zwischen links und rechts unterscheiden können, aber erst einmal noch nicht in der Lage sind, zu begreifen, dass es sich aus ihrer Perspektive bei ihrem Gegenüber umgekehrt verhält (Piaget, Inhelder 2004, S. 98, Anm. 2). Das hängt damit zusammen, dass sie logische Operationen noch nicht umzukehren vermögen. Sie können zwar Relationen bestimmen („Dieser Ast ist kürzer als jener, dieser Ton tiefer als der vorhergehende."), aber sie sind noch nicht imstande zu begreifen, dass der kürzere Ast nun seinerseits länger als ein noch kürzerer, bzw. der tiefere Ton zugleich höher als ein noch tieferer sein kann. Mit anderen Worten: Relationen wie „kürzer als" oder „tiefer als" werden zunächst noch als Eigenschaften des jeweiligen Gegenstands begriffen und noch nicht als ein Verhältnis, das zwischen zwei Gegenständen besteht. Ebenso kann noch nicht zwischen Allgemeinem und Besonderem bzw. zwischen Individuum und Art unterschieden werden. Piaget berichtet, wie er morgens mit seiner zweieinhalbjährigen Tochter Jaqueline spazieren ging und sie auf eine Schnecke stießen, die Jaqueline mit den Worten „Da ist sie ja!" begrüßte. „10 Meter weiter sehen wir eine andere, und sie sagt: Wieder die Schnecke. Ich erwidere: ‚Also ist es dieselbe?' – Ja. – ‚Eine andere Schnecke?' – Ja. – ‚Eine andere oder dieselbe?' – ‚...' Die Frage hat offensichtlich für J. noch keinen Sinn." (zit. n. Kesselring 1999, S. 117)

Die Tatsache, dass Kinder der präoperationalen Phase zwischen Allgemeinem und Besonderem noch nicht differenzieren können, ist mit ein Grund für eine Erfahrung, die wahrscheinlich viele Pädagogen im instrumentalen Frühunterricht schon einmal gemacht haben: dass es für präoperational denkende Kinder keineswegs eine Hilfe bedeutet, wenn man ihnen Gründe (also übergeordnete, allgemeine Regeln) angibt, die zu erklären versuchen, wieso ein musikalischer Sachverhalt so oder so beschaffen ist oder wieso eine Spielbewegung auf diese oder eine andere Weise ausgeführt werden muss. Neben vielen anderen Nachteilen, die derartige Erklärungen oft besitzen, wird hier nämlich vorausgesetzt, dass der vorliegende Sachverhalt als Fallbeispiel einer übergeordneten Regel verstanden wird, dass das Kind also in der Lage ist, etwas Besonderes auf etwas Allgemeines zu beziehen.

Dass die Denkbewegungen hier noch durchweg an unmittelbar gegebene Wahrnehmungen und Handlungen geknüpft sind und ein geistiges „Operieren", das von dieser Unmittelbarkeit zu abstrahieren imstande wäre, noch nicht geleistet werden kann, zeigt sich auch daran, dass sich die innere Vorstellungstätigkeit in dieser Phase nur auf Zustände, aber noch nicht auf Veränderungen beziehen kann: Wenn ein Kind etwas verloren hat, kann es gedanklich noch nicht zurückverfolgen, wo es überall gewesen ist (Kesselring 1999, S. 128). Vielmehr muss es so lange von Zimmer zu Zimmer gehen, bis es den Gegenstand gefunden hat. Das geistige Durchwandern eines bestimmten Zeitraumes (also ein Denken von kontinuierlichen Veränderungen) ist ihm noch nicht möglich. Das hat natürlich Folgen für die Zeitwahrnehmung insgesamt: Die Frage eines Lehrers, an welchem Tag es zuletzt Klavier gespielt hat, ist für ein präoperational denkendes Kind wohl noch nicht zu beantworten (zumindest nicht, wenn das Üben mehr als einen Tag zurückliegt), weil ein zeitlicher Bezugsrahmen, innerhalb dessen es sich denkend bewegen könnte, noch nicht aufgebaut ist. Ein weiteres Beispiel für ein noch nicht entwickeltes logisches Operationsvermögen ist Piagets Erkenntnis, dass Kinder in ihrer Wahrnehmung noch nicht zwei

Aspekte gleichzeitig beobachten können. Eines seiner berühmtesten Experimente ist sein Versuch zur Mengeninvarianz: Zeigt man ca. fünfjährigen Kindern zwei Gläser, in denen die gleiche Menge Flüssigkeit enthalten ist, von denen eines aber schmaler und höher als das andere ist, so werden sie auf die Frage, in welchem Glas sich mehr Flüssigkeit befindet, entweder auf das dickere, niedrige oder das schmalere, höhere zeigen (Montada 2002b, S. 424). Piaget folgerte daraus, dass präoperational denkende Kinder noch nicht in der Lage sind, zwei unterschiedliche Dimensionen (Höhe und Breite des Glases) miteinander zu koordinieren – eine Fähigkeit, die voraussetzt, dass man die Wassermenge abstrakt, unabhängig von der Gefäßform, zu denken vermag. Eine derartige Koordinationsfähigkeit, die in der anschließenden dritten Phase dann mehr und mehr in Erscheinung treten wird, bezeichnete Piaget auch als *Invarianz* oder *Konservation* (von lat. *conservare* = bewahren). Bezogen auf die Musik lässt sich sagen, dass präoperational denkende Kinder häufig noch Schwierigkeiten haben, sich gleichzeitig auf zwei musikalische Parameter, etwa Melodie und Rhythmus, zu konzentrieren (Gembris 2009, S. 232f.). Aus diesem Grund hat der amerikanische Musikpsychologe und Begabungsforscher Edwin E. Gordon unter Berufung auf Piaget seine Begabungstests für dieses Alter auch so konzipiert, dass die tonalen und rhythmischen Dimensionen in getrennten Untertests erfasst werden, während die Tests für Kinder, die älter als neun Jahre sind, beide Bereiche zugleich einschließen (Gordon 2006, S. 86f.).

Möglicherweise ist die noch nicht entwickelte Fähigkeit der Konservation auch der Grund für ein Phänomen, das gerade Klavierlehrer gut kennen dürften: Nicht selten kann man bei kindlichen Klavieranfängern erleben, dass sie bei einer einfachen Melodie, die zunächst aufsteigt und sich dann in die entgegengesetzte Richtung bewegt, erst einmal weiter aufwärts spielen – obwohl sie das betreffende Stück oder Lied fehlerfrei auswendig singen, sprachlich schon zwischen hoch und tief unterscheiden können und obwohl sie genau wissen, wo es auf dem Klavier nach oben bzw. nach unten geht. Möglicherweise konzentrieren sich diese Kinder in diesem Moment vor allem auf die rhythmische Bewegung und können diese noch nicht mit dem melodischen Verlauf koordinieren. Ebenso sind sie noch nicht in der Lage, die Identität eines Rhythmus' bzw. einer Melodie zu erkennen, wenn andere Parameter verändert wurden (Gembris 2009, S. 233).

Die präoperationale Phase ist von einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Symboltätigkeit (Sprache, Vorstellungsvermögen) geprägt. Die damit verbundene Dezentrierung bleibt aber noch unvollständig, da es in dieser Phase (wie auch zuvor in der sensomotorischen Phase) noch keinen vollständigen Ausgleich zwischen Assimilation und Akkomodation gibt. Das zeigt sich etwa daran, dass logische Widersprüche häufig noch nicht als solche wahrgenommen werden. Das Kind betrachtet die Welt aus *seiner* Perspektive und lässt sich noch nicht beirren, wenn es dabei zu Unstimmigkeiten kommt: Noch bei siebenjährigen Kindern kann es, so Piaget, die Vorstellung geben, dass sie beim abendlichen Spazierengehen vom Mond begleitet werden. Die Frage, was der Mond tut, wenn ihnen jemand entgegenkommt, scheint sie nicht zu irritieren: „‚Er folgt dem einen und wenn er heimkommt, folgt er dem anderen'" (Piaget 1978, S. 178). Diese animistische Sichtweise (von lat. *anima* = Seele), die den Dingen und Tieren eine menschenähnliche Handlungsfähigkeit zuschreibt, wird noch nicht durch Irritationen gestört, die

eine Akkomodation, also eine Umstellung des eigenen Denk- und Handlungsschemas, notwendig machen. Charakteristisch für dieses Übergewicht an Assimilationsakten ist auch die Vorliebe für Symbolspiele, bei denen Gegenstände zu Personen umgedeutet werden (und umgekehrt). Dieses Ungleichgewicht zugunsten der Assimilation wird von Piaget zugleich auch als Gegenreaktion auf den wachsenden Sozialisationsdruck gedeutet. Das Spiel hat die Funktion, „diese Welt gegen die erzwungenen Akkomodationen an eine allgemeine Wirklichkeit zu verteidigen" (Oerter 2002, S. 223).

Die konkret-operationale Phase und die formal-operationale Phase

Dies ändert sich in der folgenden Phase, die Piaget als konkret-operational bezeichnet hat. Ein schönes Beispiel für die Übergangsphase zwischen präoperationalem und konkret-operationalem Denken liefert der berühmte Kinderroman *Jim Knopf und die Wilde 13* von Michael Ende (Ende 1962). Dieser Roman handelt unter anderem von Seeräubern, die sich selbst „Die Wilde 13" nennen, da sie davon ausgehen, dass sie aus 13 Mann (12 Seeräubern + 1 Hauptmann) bestehen. Gegen Ende des Romans erkennen sie jedoch, dass sie nur 12 sind: Der Hauptmann zählt nicht extra, sondern ist Teil der Mannschaft. 12 Mann + 1 Hauptmann macht – und das zu verstehen, bereitet den Piraten große Mühe – eben auch nur 12, da mit dem Begriff Hauptmann nur die hierarchische Struktur der Gruppe (Anführer und Gefolgsleute), aber kein reales Prädikat bezeichnet wird. Die Rangbezeichnung Hauptmann dient lediglich der *Kennzeichnung* einer Person, ist aber selbst keine. Die Kompetenz, zwischen einem abstrakten Merkmal und einer konkreten Person unterscheiden zu können, ist ein wichtiges Kennzeichen der konkret-operationalen Phase (in die die Piraten am Ende des Romans augenscheinlich eingetreten sind). Sie zeigt sich auch an der zunehmend souveränen Differenzierung zwischen Oberbegriffen und den darunter angeordneten Unterklassen: „Auf die Frage: ‚Was ist ein Hund?' folgen [jetzt] Antworten wie ‚Ein Tier.', ‚Ein Säugetier.', ‚Ein Haustier.', während die typischen Antworten jüngerer Kinder ‚Ein Dackel.', ‚Er bellt.' und ‚Er kann beißen.' lauten" (Montada 2002b, S. 428).

Des Weiteren ist das sich nunmehr im Grundschulalter befindende Kind – nochmals: die Altersangaben haben nur eine grobe Orientierungsfunktion – jetzt in der Lage, mit seinem Denken die Dimensionen des Raumes und der Zeit in alle Richtungen zu durchstreifen. Es kann zwischen umkehrbaren (reversiblen) und nicht umkehrbaren (irreversiblen) Beziehungen unterscheiden: So ist es in der Lage zu begreifen, dass ein Erwachsener zwar hinsichtlich seiner Körpergröße von einem Heranwachsenden irgendwann einmal überholt werden kann (reversible Beziehung), er aber immer älter bleiben wird als der jüngere (irreversible Beziehung) (Kesselring 1999, S. 130). Vor allem aber begreift es nun das Prinzip der *Invarianz* bzw. der *Konservation* (s. S. 94), also etwa der Tatsache, dass eine Flüssigkeitsmenge gleichbleibt, auch wenn sie in unterschiedlich geformte Gefäße gegossen wird. Dennoch ist auch diese Phase noch von Egozentrismen durchsetzt, die erst nach und nach überwunden werden. Hierzu zählt vor allem die Beobachtung Piagets, dass das konkret-operationale Kind sein Denken immer direkt auf „Gegenstände oder ihre Zusammenfassungen (Klassen)" bezieht (Piaget, Inhelder 2004, S. 132). Es setzt sich also immer mit unmittelbar vorgegebenen Informationen auseinander, „seien sie konkret anschaulich oder

sprachlich repräsentiert" (Montada 2002b, S. 431). Erst in der anschließenden formal-operationalen Phase wird es ihm möglich sein, zwischen Form und Inhalt zu differenzieren. Es kann also bestimmte logische Operationen auch anhand neuer Gegenstände durchführen. „Heranwachsende urteilen und folgern nicht nur auf der Basis der aktuell gegebenen Informationen, sondern beziehen mögliche weitere Informationen ein, die sie zu gewinnen suchen. Dies ist ein deutlicher Beleg für den Aufbau kombinatorischer Strukturen, die die Basis systematischer Hypothesenbildung und planvollen Experimentierens darstellen" (ebd.). Für jede Form des Unterrichtens sollte die formal-operationale Phase mit einer erhöhten Bedeutung der Eigenständigkeit einhergehen. Schüler in diesem Alter müssen die Möglichkeit erhalten, Unterrichtsziele aus der Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Wünschen selbst zu formulieren und zugleich auch Wege zu suchen, wie diese Ziele umgesetzt werden können. Anstatt Regeln einfach nur zu befolgen, wird es nun zunehmend wichtiger, sie auch zu verstehen. Gerade für das instrumentale Üben ist dies von großer Bedeutung. Im Unterschied zu den früheren Stadien kann und muss es hier jetzt verstärkt um das selbständige Ausprobieren (planvolles Experimentieren), das kompetente Beurteilen und das Ziehen von Schlussfolgerungen gehen.

2.1.2 Kritische Würdigung Jean Piagets und der interaktionistischen Entwicklungstheorie Lew Wygotskys

Wie jedes große Theoriegebäude, so ist auch Piagets Forschungsansatz umfassend gewürdigt und zum Teil auch kritisiert worden.[3] Viele der kritischen Stellungnahmen laufen nicht so sehr auf einen generellen Zweifel an der Triftigkeit der Piagetschen Überlegungen hinaus, sondern sind eher Korrekturen bzw. Ergänzungen, die sich durchaus in sein Theoriegebäude integrieren lassen. So hebt es Piagets Entwicklungspsychologie keineswegs aus den Angeln, wenn man anmerkt, dass das vorgeburtliche Wahrnehmen, Erleben und Lernen bei ihm unberücksichtigt bleibt. Auch eine Kritik an den Altersangaben der einzelnen Phasen trifft seine Theorie kaum im Kern, ebenso wenig der Hinweis, dass über das emotionale und ästhetische Erleben und Handeln des Kindes nur vereinzelt Aussagen getroffen werden: Schließlich hat Piaget nie beansprucht, mit seinen Forschungen zur Intelligenz alle Facetten menschlicher Entwicklung abdecken zu wollen.

Anders verhält es sich freilich mit kritischen Anmerkungen, die die innere Logik des von Piaget nachgezeichneten Entwicklungsgangs betreffen. Im Folgenden wird auf fünf dieser grundsätzlichen Einwände etwas näher eingegangen, wobei die musikpsychologisch und -pädagogisch relevanten Aspekte hierbei besondere Aufmerksamkeit finden werden.

1. Gerade in Bezug auf das Säuglingsalter ist das Bild, das Piaget entworfen hat, in den letzten 40 Jahren zum Teil erheblich korrigiert worden – mit Auswirkungen, die es nahelegen, seine Grundthese, die das Entstehen kognitiver Strukturen von vorangegangenen sensomotorischen Koordinationsleistungen abhängig macht, zumindest teilweise zu relativieren. Die mittlerweile hochdifferenzierten Methoden der prä- und postnatalen Säuglingsforschung

3 Zu den Einwänden insgesamt vgl. Lourenco, Machado 1996.

haben eindrucksvoll zeigen können, dass viele Wahrnehmungsleistungen, die nach Piaget eigentlich erst am Ende der sensomotorischen Phase als Folge von Dezentrierungsprozessen entstehen dürften, bereits unmittelbar nach der Geburt nachweisbar sind und zum Teil auf vorgeburtlichen Erfahrungen fußen (DeCaspar, Spence 1986, S. 143 sowie Saalbach, Grabner et al. 2013, S. 103).[4] Viele dieser Leistungen setzen Vergleichsprozesse, die Vorstufe eines unterscheidenden Lernens, voraus, was wiederum einer bereits existierenden Vorstellungstätigkeit bedarf, die für Piaget ja erst mit der Verwendung symbolischer Formen (Sprache, Spiel), die ihrerseits an das Erkennen eines *permanenten Gegenstands* gebunden war, in der zweiten Hälfte des 2. Lebensjahres einsetzt (Gardner 1993, S. 45).

2. Im Zusammenhang mit diesen von Piaget so noch nicht erkannten Fähigkeiten des „kompetenten Säuglings" zeigt sich eine weitere offene Flanke in seiner Theorie: Die Tatsache nämlich, dass Entwicklungen häufig auch mit Verlusten verbunden sein können. Durch ihr Hineinwachsen in ihre jeweilige Kultur gewinnen Kinder nicht nur spezielle Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern müssen eine Konzentration auf jene kulturellen und sprachlichen Gegebenheiten hinnehmen, die in ihrer Umwelt dominieren, was zur Folge hat, dass sie einen Teil ihrer früh entwickelten Fähigkeiten schon gegen Ende des 1. Lebensjahres wieder verlieren. Ein eindrucksvolles Beispiel für einen derartigen Verlust schildern die kanadischen Wissenschaftler Erin E. Hannon und Sandra E. Trehub (Hannon, Trehub 2005, S. 48–55): Während erwachsene Nordamerikaner metrische Brüche in Volksliedern des Balkan im Gegensatz zu erwachsenen Südosteuropäern häufig nicht erkennen, reagieren nordamerikanische Säuglinge durchaus auf diese Irregularitäten. Da Piaget seine Theorie im Hinblick auf kulturübergreifende, universelle Phänomene entwickelte, entgingen ihm die zum Teil dramatisch zu nennenden Enkulturationsprozesse (*Enkulturation* = das Hineinwachsen in eine Kultur), die zwischen dem 6. und 12. Monat eine zunächst noch eher universelle und globale in eine kulturspezifisch geprägte Wahrnehmungsstruktur überführen.
3. Nicht nur der frühe Zeitpunkt der hier geschilderten Wahrnehmungs- und Differenzierungsleistungen stellt eine Herausforderung für Piagets Theorie dar, sondern ebenso auch die Tatsache, dass es keine Assimilations- und Akkomodationsprozesse zu geben scheint, die derartigen Leistungen vorausgehen. Dies zeigt sich beispielsweise an der Koordination verschiedener Wahrnehmungskanäle (etwa visueller und taktiler Wahrnehmung): Nach Piaget müsste das Neugeborene zunächst das visuelle Bild der Mutterbrust und das Gefühl des Saugens als zwei isolierte, unabhängig voneinander existierende Zustände erfahren, um diese beiden unverbundenen Schemata dann in einem zweiten Schritt (Akkomodation) miteinander zu einem neuen Schema zu verbinden. Als Folge dieses Vorgangs und noch weiterer Integrationsakte entstünde dann die Brust als ein permanenter Gegenstand, der eine unverwechselbare Identität besitzt, die die verschiedensten Sinnesqualitäten in sich vereinigt. Doch genau derartige sensomotorische Koordinierungsleistungen scheinen für das Neugeborene nicht notwendig zu sein: In der Wahrnehmung der Brust sind die visuellen und taktilen Wahrnehmungen bereits von Anfang an miteinander koordiniert. In sehr

4 Im Einzelnen wird dies im Beitrag von Michael Dartsch dargestellt (s. Kap. 1.2.1).

subtilen Experimenten des Säuglingsforschers Daniel Stern konnte gezeigt werden, dass das Neugeborene schon unmittelbar nach der Geburt „weiß", dass es sich um ein und denselben Gegenstand handelt, der mit unterschiedlichen Sinnen erfasst werden kann (Stern 2000, S. 52). Stern spricht in diesem Zusammenhang von einer *amodalen*, also einer bereichsunabhängigen bzw. bereichsübergreifenden Wahrnehmung, die in seinen Augen zur „Grundausstattung" des Säuglings gehört (ebd., S. 47–53). Diese Wahrnehmungsart befähigt das Baby von Anfang an, Informationen, die es durch eine Sinnestätigkeit (etwa das Sehen oder das Hören) aufgenommen hat, in andere Sinneskanäle zu „übersetzen": Während sich für Piaget das allerfrüheste Erleben des Neugeborenen als ein unverbundenes und letztlich wohl auch chaotisches Nebeneinander von unzusammenhängenden Sinneseindrücken darstellte, scheint das Baby – so Stern – vielmehr von Anfang an diese zu organisieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Damit ist das Auseinandertreten der Welt in ein Selbst und ein Nicht-Selbst keine Intelligenzleistung, die an eine vorangehende sensomotorische Koordinationsphase geknüpft sein müsste, sondern bereits ein Merkmal des allerfrühesten nachgeburtlichen Erlebens. Das Selbst, das unmittelbar nach der Geburt mit der Welt in Kontakt tritt (Stern nennt es *emergent self*), entwickelt sich nun Schritt für Schritt hin zu einer subjektiven und sprachfähigen Identität – wobei es Stern ebenfalls darauf ankommt zu zeigen, dass diese Entwicklungsschritte keinesfalls einseitig als Fortschritte zu bezeichnen sind, sondern immer auch mit Verlust- und Krisenerfahrungen einhergehen. Dies erweist sich insbesondere am Spracherwerb, der für Stern ein zweischneidiges Schwert *(double-edged sword)* darstellt (ebd., S. 162): Werden durch den Spracherwerb doch die Gefühle und Wahrnehmungen, die zuvor, etwa im Dialog mit der Mutter, vom Kind noch als eine Einheit empfunden und artikuliert werden konnten, nun in eine verbalisierungsfähige und in eine affektive, nicht direkt vermittelbare Hälfte aufgespaltet. Dieses affektive Ausdruckspotenzial, das insbesondere auch als ein immens kommunikatives Vermögen zutage tritt (Papoušek, Papoušek 1997), wird nach der psychoanalytisch geprägten Theorie Sterns durch die verbale Sprache nicht einfach ersetzt, sondern besitzt weiterhin eine große Bedeutung – selbst wenn diese Bedeutung negativ, „im Sinne eines Vorauseilens der kognitiven zu Lasten der affektiven Entwicklungen", in Erscheinung tritt, „was eine spezifische ‚Verstandes-Einseitigkeit'" begründen kann (Haesler 1994, S. 68). Positiv lässt sich die Bedeutung des frühkindlich-affektiven Weltzugangs fassen, wenn man ihn als einen Ausgangspunkt für das spätere musikalische und ästhetische Erleben begreift (wie dies im Kap. 2.2 näher dargestellt wird).

4. Sterns Kritik an Piaget soll zum Anlass genommen werden zu fragen, was in dessen Modell denn eigentlich mit den Wahrnehmungs- und Erfahrungsweisen der jeweils vorausgehenden Entwicklungsstufen geschieht. Gemäß dem Kriterium der Selbstregulation müsste man eine restlose Umstrukturierung und Transformation bestehender Strukturen in höherstufige Komplexe annehmen (Piaget 1974, S. 201). Kann es nicht aber sein, dass sich ältere Sicht-, Handlungs- und Hörweisen keineswegs restlos von einer neuen fortgeschrittenen Stufe vereinnahmen lassen, sondern ein Eigenleben besitzen, das auch im weiteren Entwicklungsverlauf Geltung beansprucht? Bedeutet es nicht eine Abwertung älterer Erfahrungen, wenn

man sie lediglich als Durchgangsstufen für ein besseres und genaueres Denken und Handeln begreift? Diese Kritik an Piaget wurde nachdrücklich bereits von dem französischen Philosophen Maurice Merleau-Ponty formuliert. Für ihn erscheint Piagets linearer Stufenverlauf letztlich als ein Verdrängungsprozess, bei dem alles, was sich dem jeweils neu erreichten Stadium nicht fügt, ausgeblendet wird: „Im Alter von etwa zwölf Jahren [entdeckt] nach Piaget das Kind [...] die Wahrheiten des Rationalismus. Es entdeckt sich als Vereinigung von sinnlichem und intellektuellem Bewusstsein, als ein Gesichtspunkt der Welt gegenüber und als aufgerufen, diesen Gesichtspunkt zu überwinden, um auf der Ebene des Urteils Objektivität zu konstituieren. Doch Piaget geleitet das Kind zum Alter der Vernunft, als genügten die Gedanken des Erwachsenen sich selbst und höben alle Widersprüche auf. In Wirklichkeit muss das Kind in gewisser Weise gegen die Erwachsenen – oder gegen Piaget – Recht behalten [...], das barbarische Denken des frühen Kindesalters als unentbehrlicher Entwurf auch dem Erwachsenen zugrundeliegen bleiben" (Merleau-Ponty 1966, S. 406f.).
Barbarisches Denken – damit meint Merleau-Ponty jene Eigenwüchsigkeit und Unvergleichbarkeit des kindlichen Wahrnehmens und Artikulierens, die der erwachsenen Perspektive gerne als noch nicht voll entwickelte Kompetenz erscheint und mit der schwindenden Egozentrik des Kindes nach und nach in höhere Kompetenzgrade überführt wird. „Haben wir das Recht", so fragt Merleau-Ponty an anderer Stelle, „die Zeit und die Geschwindigkeit des Kindes als Undifferenziertheit unserer Zeit und unseres Raumes etc. zu verstehen? Dadurch reduziert man gerade in dem Augenblick, in dem man die Phänomene zu berücksichtigen versucht, die Erfahrung des Kindes auf unsere eigene" (Merleau-Ponty 1986, S. 260; vgl. Gardner 1993, S. 46 und Vogt 2004, S. 67).
Das wäre insbesondere im Hinblick auf die Musik zu untersuchen, deren Erleben ja möglicherweise in hohem Maße vom „unfertigen" und „barbarischen" Denken und Fühlen der frühen Kindheit beeinflusst wird (s. Kap. 2.2).

5. Es war zu sehen, dass das Kind in Piagets Theorie aus sich heraus die Strukturen schafft, mit denen es die Objektwelt erfasst. In dieser Sichtweise steht es der Umwelt zunächst einsam gegenüber und erobert sich Schritt für Schritt seine Einsicht in die „Ordnung der Dinge" und seine Teilhabe an sozialen Interaktionen (Hamlyn 1978, S. 10 und S. 42–60). Piagets Vorstellung kindlicher Entwicklung lässt sich vielleicht am besten durch einen Vergleich mit Daniel Defoes Romanhelden Robinson Crusoe verdeutlichen, der sich ohne jede äußere menschliche Hilfe auf seiner einsamen Insel überlebenswichtige Kulturleistungen aneignete. Die Umwelt fungiert als eine bloße Reibungsfläche, durch die die innere Aktivität zu Konstruktionsleistungen angeregt wird. Gegen diese Sichtweise hat der russische Psychologe Lew Wygotsky nach der Lektüre von Piagets frühen Publikationen *Sprechen und Denken des Kindes* (1923) und *Urteil und Denkprozess des Kindes* (1924) bereits in den 1920er-Jahren Einspruch eingelegt. Im Gegensatz zu Piaget zeichnete Wygotsky ein Bild kindlicher Entwicklung, bei dem die Herausbildung interner Denk- und Wahrnehmungsprozesse, welche in Piagets Entwicklungsmodell ja eine *Bedingung* für nichtegozentrische soziale Interaktionen gebildet hatten, gerade umgekehrt eine frühe und primäre Abhängigkeit von sozialer Steuerung, Unterstützung und Anerkennung zur Voraussetzung haben. Internes Denken entwi-

ckelt sich – so Wygotsky – zunächst aus einer gemeinsam geteilten sozialen Wirklichkeit (Siegler 2001, S. 21). Ausgangspunkt seiner Forschungen war die Beobachtung, dass Kinder beim Lösen von Aufgaben häufig den Mund bewegen, als sprächen sie zu sich selbst. Ist es plausibel, so fragte sich Wygotsky, dass dieses Selbstgespräch, wie Piaget angenommen hatte, lediglich ein Ausdruck kindlicher Egozentrik ist (Wygotsky 1964, S. 278f.; Eckardt 2010, S. 252f.)? Ist es nicht wahrscheinlicher, dass sich das Kind durch das stumme Sprechen eine soziale Interaktion vergegenwärtigt, durch die es in die Lage versetzt wird, die Aufgabe zu lösen? Das Kind würde sich in diesem Fall eine externe Hilfe (Eltern, Geschwister) vorstellen, die seinen internen Denkprozess lenkend mitgestaltet. Träfe dies zu, so würde die Sprache nicht etwa, wie Piaget annahm, dem Denken hinterherhinken, sondern käme diesem gleichsam von außen zu Hilfe. Hier weiterdenkend müsste man zu dem Schluss gelangen, dass das Denken zunächst gar kein abgeschottetes inneres Geschehen ist, sondern erst einmal als soziale Interaktion erfolgt: Der frühe Mutter-Kind-Dialog, das frühkindliche Babbeln wären dann im Gegensatz zu Piagets Annahmen keine bloße Vorstufe des Sprechens, die mit dem Beginn der präoperationalen Phase ihre Bedeutung verlöre, sondern ganz im Gegenteil der Prototyp eines sozialen Miteinanders, aus dem nach und nach die Denkstrukturen des zunehmend selbständigen und autonom handelnden Heranwachsenden hervorgehen. Aus dieser Perspektive bewertet Wygotsky die scheinbar egozentrische Sprache des Kleinkindes, die für Piaget eine letztlich bedeutungslose Etappe auf dem Entwicklungsweg darstellte, als eine „in funktioneller und struktureller Hinsicht [...] bereits abgehobene, besondere Sprachform [...], die sich jedoch in ihrer Erscheinungsform noch nicht vollständig von der sozialen Form losgelöst" hat (Diesing 1978, S. 51). Anders formuliert: Das, was wir Denken nennen, ist für Wygotsky kein bloßer innerer *Monolog,* sondern zunächst ein nach innen gewendeter *Dialog,* der aus dem vorsprachlichen sozialen Miteinander von Eltern und Kind hervorgegangen ist.

Diese Deutung wird von vielen Forschern heute geteilt und auch auf die phylogenetische (= stammesgeschichtliche) Entwicklung des Homo sapiens bezogen. So geht der Anthropologe Michael Tomasello in seiner evolutionären Rekonstruktion der Sprachentwicklung im Anschluss an Wygotsky von dem Gedanken aus, dass sich die menschliche Sprache aus kommunikativ ausgetauschten Gesten herausgebildet hat, die von einer intersubjektiven Beziehung zu anderen Personen getragen waren (Tomasello 2009). Hieraus entwickelte sich die Fähigkeit zur Zusammenarbeit: Es wurde möglich, sich in den jeweils anderen hineinzuversetzen und die Welt aus dessen Perspektive zu betrachten. Das gemeinsam geteilte Symbolsystem Sprache wird von Tomasello dann als Konsequenz dieses Sich-Hineinversetzens gedeutet. Wer etwas mitteilt, muss zumindest prinzipiell davon überzeugt sein, dass das Mitgeteilte vom anderen auch erfasst werden kann. Die vorsprachliche Kommunikation wird damit – im Gegensatz zu Piagets Sichtweise – zu einer entscheidenden Bedingung für das Entstehen von Sprache.

Wygotskys Ansatz hat beträchtliche pädagogische Konsequenzen. Er verweigert sich der von Piaget verfolgten These, dass das Kind einzig aus sich selbst heraus die Entwicklungsstrukturen schafft, mit denen es die Welt erfasst, sondern betont die Notwendigkeit von äußerer

Unterstützung, sei es zunächst vonseiten der Eltern, sei es später etwa vonseiten der Lehrer und Mitschüler. So wie das Kind die Position der Eltern zu erfassen versucht, stellen sich diese auf das Kind ein und versuchen, ihrem Verhalten eine für es nachzuvollziehende Form zu geben. Daher kann man Wygotskys Ansatz auch als eine *interaktionistische* Entwicklungstheorie im Sinne der zu Beginn dieses Kapitels vorgenommenen Differenzierung bezeichnen (s. S. 85f.). Um die Rolle der Umwelt für Lern- und Entwicklungsprozesse zu verdeutlichen, unterscheidet Wygotsky strikt zwischen dem jeweils aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes *(actual developmental level)* und einer nächsthöheren Entwicklungsstufe (*the zone of proximal development;* vgl. Wygotsky 1978, S. 86). Diese Zone bezeichnet das Potenzial, das das Kind ausschöpfen *könnte,* wenn es Hilfe von außen erführe. Hier zeigt sich ein fundamentaler Unterschied zu Piaget, dessen Experimente ja immer auf die Frage zielten, was das Kind *aus sich heraus* zu leisten imstande ist. Eine derartige Hilfestellung muss dem Entwicklungsstand des Kindes so nah sein, dass ein Korridor sichtbar wird, durch den es selbsttätig zur Lösung gelangen kann. Diese „Zone der nächsten Entwicklung" zu finden und von ihr aus das Kind zum Voranschreiten in Richtung der nächsthöheren Entwicklungsstufe zu ermuntern, wäre mithin die entscheidende Aufgabe jedes Lehrers.

Um die Zone der nächsten Entwicklung im Sinne Wygotskys bestimmen zu können, muss der Lehrende den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes genau kennen. In dieser Forderung bestehen zwischen Piaget und Wygotsky keinerlei Differenzen (Shayer 2003, S. 466). Die Zone der nächsten Entwicklung zu erreichen setzt voraus, dass der Lehrer sehr genau darüber Bescheid weiß, was das Kind *ohne* Hilfestellung kann. Er muss geradezu ein Piaget-Kenner sein, um bestimmen zu können, wo seine pädagogische Unterstützung anzusetzen hat. Bezogen auf den Instrumentalunterricht heißt das etwa: Ist das Kind bereits in der Lage, rhythmische und melodische Phänomene gleichzeitig im Ohr zu haben, oder bleibt die Aufmerksamkeit an lediglich einen dieser Parameter gebunden?

Wygotskys sozialer Konstruktivismus ist ein Bezugspunkt für viele spätere Lerntheorien geworden. Genannt sei etwa das sogenannte *Scaffolding* (= engl.: Baugerüst), das 1976 von drei amerikanischen Forschern entwickelt wurde (Wood, Bruner, Ross 1976, S. 89–100): Im Scaffolding-Prozess soll den Schülern dazu verholfen werden, eine Aufgabe zu bewältigen, die sie zunächst noch nicht eigenständig lösen konnten. Dies geschieht zu Beginn des Lernprozesses häufig durch eine Rahmensetzung vonseiten des Lehrenden, in der die Zielsetzungen und Aufgabenstellungen modellhaft vorgeführt werden. Den Schülern wird dann eine gezielte Unterstützung zuteil, die sich jedoch nur auf die Aspekte der Arbeit bezieht, die nicht alleine bewältigt werden können. Diese Unterstützung wird im weiteren Fortgang dann abgebaut, so wie sich auch ein Baugerüst ja nach Fertigstellung der Arbeit nach und nach abnehmen lässt. Der berühmte Satz, nach dem es Aufgabe eines guten Lehrers ist, sich nach und nach überflüssig zu machen, lässt sich auf diese Theorie zurückführen!

Wygotskys Denken bildet fernerhin eine wichtige theoretische Grundlage für den lerntheoretischen Ansatz des *situated learning,* der sich in den 1990er-Jahren herausgebildet hat und in dem die Situationsbezogenheit jeglichen Lernens betont wird (Lave, Wenger 1991 und 2005). Lernen findet danach prinzipiell in „Lernumgebungen" statt, die von Menschen

und Dingen, mithin von einer sozialen Umwelt geprägt sind. Nicht der Aufbau kognitiver Strukturen steht im Vordergrund dieses Lernbegriffs, sondern die Interaktion zwischen personeninternen und personenexternen Prozessen. Der Lernprozess bedarf nicht der Vermittlung eines Stoffes, sondern erfolgt durch *angeleitete Partizipation* (= Teilhabe) *(apprenticeship learning).* Lehrer und Schüler arbeiten gemeinsam an einem Projekt oder Ziel, wobei der Schüler zunächst die weniger spezialisierten Tätigkeiten übernimmt, dann aber mit zunehmender Souveränität mehr und mehr zum „Kollegen" wird. Diese Theorie hat ihren Ursprung in der Analyse von Meister-Lehrlingssituationen und spielt unter dem Oberbegriff der „Community of Practice" eine wichtige Rolle in der gegenwärtigen lerntheoretischen Diskussion (vgl. Röbke 2009, Wenger, Trayner 2015, S. 3; Ardila-Mantilla, Busch und Göllner 2018, S. 185–192 sowie Spychiger 2018, S. 160f.). Man kann mit ihrer Hilfe Lernsituationen untersuchen, wie sie beispielsweise früher in Kantorenfamilien (etwa der Bachfamilie) üblich waren. Nicht die systematisierte und instutionalisierte Unterweisung (etwa in Gestalt von Instrumentalunterricht u. Ä.) steht im Zentrum derartiger Lernsituationen, sondern die Selbstorganisation innerhalb einer Lerngruppe, die sich aus Experten („Oldtimern") und „Newcomern" zusammensetzt, wobei letztere im Zuge der gemeinsamen Arbeit selbst zu Experten werden können. Ein derartiges Lernen wäre demnach vor allem als ein Transformationsprozess zu verstehen, in dem es durch die Interaktion der Gruppe zu allmählichen Änderungen des Partizipationsgrades kommt. Obgleich es sich in „informellen" (= nicht unter Lernaspekten geplanten) Lernsituationen ereignet, ist es doch keineswegs unstrukturiert. Nach Lave und Wenger lässt sich der Prozess des lernenden Hineinwachsens in eine Gruppenaktivität als eine „legitimate peripheral participation" verstehen: In einer funktionierenden „Community of Practice" sind auch die Newcomer von Anfang an voll akzeptierte (= legitimierte) Gruppenmitglieder (sie müssen sich die Zugehörigkeit zur Gruppe also nicht durch Leistung verdienen) und sie durchlaufen einen Prozess, durch den sie allmählich von der Peripherie ins Zentrum des Arbeitsprozesses gelangen (= peripheral). Diese Idee eines „Lernens aus erster Hand" (Rogoff 2003, Übers. W. L.) ist auch instrumentalpädagogisch von großer Relevanz.

2.1.3 Lernen bei Piaget und Wygotsky sowie Kersten Reichs Ansatz des Interaktionistischen Konstruktivismus

Vor dem Hintergrund der Theorien von Piaget und Wygotsky soll an dieser Stelle zunächst das Verhältnis zwischen den Begriffen des Lernens und der Entwicklung, die in der Einleitung dieses Kapitels verhältnismäßig pauschal, im Sinne einer bloßen Vorverständigung, erfolgte, genauer bestimmt werden.

Wie gesehen, nimmt Wygotsky eine Position ein, bei der das Lernen der Entwicklung immer ein kleines Stück vorausgeht (Wygotsky 1978, S. 89). Der Lehrende fordert die Schüler aus der Zone der nächsten Entwicklung heraus auf, ihren Ist-Zustand hinter sich zu lassen. Lernen und Entwicklung greifen direkt ineinander. In diesem Sinne kann man Wygotsky nicht nur als einen Interaktionisten, sondern auch als einen sozialen Konstruktivisten bezeichnen. Denn er ging

einerseits – wie Piaget – davon aus, dass das Lernen immer eine interne Konstruktionsleistung des Individuums ist, die nicht von außen gesteuert werden kann (jeder Schüler muss selbständig seine eigenen Lernprozesse gestalten, ohne dass der Lehrende einen direkten Zugriff darauf hätte). Zum anderen betonte er aber, dass dieses selbständige Lernen immer vor dem Hintergrund eines soziokognitiven Konflikts erfolgen muss. Das Kind erlebt den Widerspruch zwischen seinem eigenen Denken und dem Problem, das es zu bewältigen versucht, nicht als interne Spannung (bei Piaget: Konflikt zwischen Assimilation und Akkomodation, der durch Äquilibration überwunden wird), sondern als einen Widerspruch zwischen seinem eigenen und dem Denken anderer Menschen. In dem Maße, in dem es ihm gelingt, die Position dieser anderen zu verstehen und mit seinen eigenen Gedanken in Beziehung zu setzen, entwickelt es sich – wobei die anderen diesen Prozess durchaus helfend unterstützen können. Nicht die interne Informationsverarbeitung des „einsamen" Kindes *(Robinson-Metapher)*, sondern die gemeinsame Gestaltung einer geteilten Wirklichkeit *(Ko-Konstruktion)* ist bei Wygotsky also der Motor des Lern- und Entwicklungsprozesses.[5]

Piaget betonte hingegen eine grundsätzliche Differenz von Lernen und Entwicklung. Zwar bedarf seiner Ansicht nach jede Entwicklung vorausgehender Lernprozesse, doch ist das Lernen umgekehrt nicht in der Lage, die Entwicklung zu verändern oder gar zu beschleunigen. Pointiert gesprochen: Lernen ist Äquilibration, aber Äquilibration lässt sich nicht lernen (Kesselring 1999, S. 180)! Diese Erkenntnis veranlasste Piagets Schüler Hans Aebli zu folgender Feststellung: „Wenn Piaget in seinen genetischen Untersuchungen nachweist, dass in einem bestimmten Alter eine Operation vorhanden ist, so braucht sie dem Kind *nicht mehr* beigebracht zu werden. Wenn die Operation aber noch nicht vorhanden ist, so kann sie ihm *noch nicht* beigebracht werden. [...] Keiner der beiden Fälle lässt Platz für ein systematisches Lernen" (Aebli 1971, S. 88; kursiv im Original fett). Aeblis Kennzeichnung ist provozierend, aber sicher insofern zutreffend, als Piaget in der Tat ein systematisches Vorantreiben der Entwicklung durch die Akte des Lehrens und Lernens ausgeschlossen hatte – anders als Wygotsky, der mit seiner Zone der nächsten Entwicklung derartige Akte geradezu in den Mittelpunkt seiner Überlegungen gestellt hatte.

Ungeachtet dieses Widerspruchs bleibt aber eine fundamentale Gemeinsamkeit zwischen beiden Denkern zu betonen: Sowohl Piaget als auch Wygotsky begreifen Lernen als einen selbstgesteuerten, nicht direkt beeinflussbaren Prozess. Der Unterschied zwischen beiden liegt also eher in der Frage, inwieweit die Umwelt – etwa der Lehrer, die Mitschüler – diesen inneren Prozess fördern kann. Diese Frage ist für Piaget nicht interessant, weil er als psychologischer Experimentator ja eben diese Umwelt gezielt ausschließen wollte, um einen möglichst direkten Blick auf die innere Wirklichkeit des Kindes zu erlangen. Aus dieser Perspektive heraus gewann er Erkenntnisse, die auch für ein an Wygotsky orientiertes pädagogisches Handeln von unschätzbarer Bedeutung sind.

Die Theoriebildungen sowohl Piagets als auch Wygotskys weisen aber noch in einem weiteren Punkt eine wesentliche Übereinstimmung auf, die von aktuellen lerntheoretischen Ansätzen, wie etwa dem durch den in Köln lehrenden Pädagogen Kersten Reich begründeten *Interak-*

5 Zur empirischen Geltung der Theorien von Wygotsky vgl. Shayer 2003.

tionistischen Konstruktivismus, durchaus kritisch gesehen werden (Reich 2006, Neubert, Reich, Voß 2001), konzentrieren sie sich doch ungeachtet ihrer grundsätzlichen Differenzen letztlich auf den Aufbau *symbolischer Konstruktionen* (und damit auf die *inhaltliche* Seite des Lernens). Im Gegensatz dazu geht Reichs Ansatz davon aus, dass die Dimensionen der zwischenmenschlichen Beziehung und – damit verbunden – auch der Emotionen keineswegs nur Trägersubstanzen eines ansonsten vornehmlich inhaltlich ausgerichteten Lernvorgangs sind, sondern häufig das eigentliche Zentrum von Lernaktivitäten ausmachen. Lernvorgänge enthalten, so Reich, immer auch ein Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, nach Spiegelung im Verhalten von Interaktionspartnern (Reich 1998): „Am deutlichsten können wir dies vielleicht am Verhalten kleiner Kinder beobachten, die meist sehr direkt – und mitunter zum Verdruss der Erwachsenen – eine unmittelbare Spiegelung jeder neuen Lernerfahrung suchen" (Neubert, Reich, Voß 2001, S. 258). Der Satz „Mama, guck mal, was ich schon kann!" bringt eben nicht nur die Freude über einen inhaltlichen Fortschritt zum Ausdruck, sondern zeugt vor allem von dem Bedürfnis des Kindes, dass dieser Fortschritt von einem geliebten Interaktionspartner spiegelnd gewürdigt wird – und möglicherweise konnte der inhaltliche Lernfortschritt überhaupt nur deshalb stattfinden und als ein solcher benannt werden, weil das Kind sein eigenes Handeln unterschwellig bereits auf die Mutter und deren erhoffte Reaktionen bezogen hatte. Im Unterschied zu Piaget und in Radikalisierung des Ansatzes von Wygotsky geht der neuere Interaktionistische Konstruktivismus deshalb geradezu von einem Primat der Lernbeziehung gegenüber dem Lerninhalt aus: „Die Atmosphäre und das Lernklima, der Grad der Offenheit, Stimmungen, Gefühle, Unsicherheiten und abweichende Ansichten zuzulassen und auszuhalten, sind wesentliche Aspekte einer konstruktivistischen Lernkultur, um den Imaginationen der Lernenden auch für inhaltliche Lernprozesse möglichst umfassende Freiräume zu verschaffen" (ebd., S. 259).

Gegenüber Piaget ist der Interaktionistische Konstruktivismus fernerhin von einer generellen Skepsis gegenüber universalistischen Theoriebildungen gekennzeichnet. Im Zentrum der Überlegungen steht nicht die Suche nach allgemeingültigen Entwicklungsstadien, sondern der Gedanke, dass Lernprozesse prinzipiell autopoietisch (selbstgesteuert) und damit grundsätzlich nicht vorhersehbar erfolgen. Mit diesem Schritt geht Reich noch über Piaget hinaus, der zwar auch die Selbstkonstruktion von Lernvorgängen betont hatte, aber in seiner Stadientheorie den Untersuchungsschwerpunkt auf die Frage legte, inwieweit diese selbstgesteuerten Lernprozesse notwendigerweise in universell gültige Entwicklungsphasen einmünden. Diese universalistische Perspektive ist für den aktuellen Konstruktivismus weit weniger interessant als die Einsicht, dass bei einer Gruppe von Lernenden in jedem Moment aus den jeweils unterschiedlichen Erfahrungen und lebensgeschichtlichen Hintergründen heraus völlig eigenständige und unvorhergesehene Lernkonstruktionen erfolgen können.

Natürlich stellt sich dann die Frage, wie in einem gemeinsamen Lernprozess mit den unterschiedlichen Lernergebnissen, die ja zunächst prinzipiell gleichwertig nebeneinander stehen, umgegangen werden soll. Gibt es nicht letztlich eben doch richtige und weniger richtige Formen der Weltaneignung? Ist nicht jedes Wissen in irgendeiner Form das Abbild einer objektiv benennbaren Realität und gemäß dieser Objektivität als richtig oder falsch zu bewerten? Der jüngere Konstruktivismus verneint diese beiden Fragen strikt. Was dem Menschen als Welt

gegenübertritt, ist keine objektive Gegebenheit, sondern immer das Ergebnis von internen Konstruktionen. An die Stelle eines Lernens von „objektiv richtigem" Wissen thematisiert der Interaktionistische Konstruktivismus Kersten Reichs den Konstruktionsprozess dieses Wissens, der immer an das gemeinsame Aushandeln von Lösungen gekoppelt ist (auch wenn sich diese Interaktion nur im Kopf des Lernenden abspielt). Im Darstellen der eigenen Sichtweise und im Abarbeiten möglicher Widersprüche wird in Lernprozessen allmählich ein für alle Beteiligten einsichtiges Bild der Welt konstruiert. Die Richtigkeit von Wissen ist nicht objektiv zugänglich, sondern wird durch die Interaktion der Gruppe vermittelt, deren Urteil natürlich immer nur vorläufig sein kann. Lernen ist ein offener und prinzipiell nicht abschließbarer Prozess!

2.1.4 Musikalische Entwicklungstheorien im Anschluss an Piaget

Piagets Stadientheorie lässt sich, wie im Kapitel 2.1.1 bereits anhand einiger Beispiele angedeutet wurde, zum Teil direkt auf musikalische und musikpädagogische Kontexte anwenden. Das hängt damit zusammen, dass beim Musizieren und im Instrumentalunterricht immer auch Fähigkeiten zum Tragen kommen, die man in einem allgemeinen Sinne als kognitiv bezeichnen kann. Aber natürlich geben derartige Anwendungsbeispiele noch keinen Aufschluss über die Gestalt und die Gesetzmäßigkeiten einer musikalischen Entwicklung im Ganzen. Es stellt sich daher die Frage, welche Rolle Piagets Ansatz, der ja in erster Linie eine Beschreibung des Aufbaus kognitiver Strukturen zum Ziel hatte, im Rahmen einer Erklärung musikalischer Entwicklung überhaupt spielen kann.

Auch wenn die konstruktivistische Stadientheorie Piagets einen großen Einfluss auf die musikalischen Entwicklungstheorien besaß und besitzt, heißt das nicht, dass sie einfach blind übernommen wurde. Eher lässt sich sagen, dass bestimmte Grundmotive Piagets – die Eigenaktivität des Kindes, die Prinzipien der Assimilation bzw. Akkomodation, die Dezentrierungstendenzen – auch eine wesentliche Grundlage für die Beschreibung musikalischer Entwicklung bilden. Innerhalb dieses von Piaget abgesteckten Rahmens gab und gibt es dann zum Teil aber auch deutliche Abgrenzungsversuche. Dies betrifft insbesondere die Frage, inwieweit die kognitiven Aspekte musikalischer Entwicklung an die allgemeine Intelligenzentwicklung gekoppelt sind. Hier nimmt der sogenannte *Symbolsystem-Ansatz* – vertreten durch Forscher wie Howard Gardner, Jeanne Bamberger und David Hargreaves – eine Position ein, die sich bei aller Gemeinsamkeit mit Piaget doch gegen dessen Vorstellung richtet, nach der die kognitive Entwicklung eines Menschen in allen Lebensbereichen weitgehend parallel verläuft (Gembris 2009, S. 239–242). So geht Howard Gardner davon aus, dass es unterschiedliche Intelligenzbereiche – u. a. den sprachlich-linguistischen, den logisch-mathematischen und den musikalisch-rhythmischen – gibt, die durch jeweils eigenständige Symbolsysteme definiert sind (Worte, Zahlen, Tonsysteme etc.) und deren Entwicklung im Wesentlichen unabhängig voneinander erfolgt (Gardner 2005; Gembris 2009, S. 240). Bereits im Alter von fünf bis sechs Jahren verfügen Kinder demnach bereits über ein umfassendes musikalisches Strukturwissen, das allerdings eher implizit (= unterschwellig) in Erscheinung tritt, als dass es *explizit* (= gezielt) abrufbar wäre (Gardner 1994).

In diesem Sinne hat auch Jeanne Bamberger ein Modell vorgelegt, mit dessen Hilfe sie die speziellen kognitiven Entwicklungsprozesse nachzuzeichnen versucht, die zum Erfassen des musikalischen Symbolsystems notwendig durchlaufen werden müssen. Dieses Modell wird im folgenden Kapitel näher erläutert (s. Kap. 2.1.4.1). Als ein weiteres Beispiel für die Art und Weise, wie sich Gedankengänge Piagets in musikalische Entwicklungstheorien aufnehmen lassen, wird im Anschluss daran Edwin E. Gordons einflussreiche Theorie der *Audiation* vorgestellt, die auch für die musikalische Lern- und Begabungsforschung von großem Interesse ist (s. Kap. 2.1.4.2).

2.1.4.1 Jeanne Bambergers Modell musikalischer Repräsentationen

Jeanne Bamberger ging in ihrem 1991 erschienenen Buch *The Mind behind the Musical Ear* der Frage nach, auf welche Weise Vorschulkinder, die noch über keinerlei Notenkenntnisse verfügen, Musik innerlich wahrnehmen und strukturieren bzw. welche Wege durchlaufen werden müssen, damit sie das Symbolsystem Musik mit all seinen Gesetzmäßigkeiten nachvollziehen können. Bambergers Experimente bezogen sich sowohl auf die Bereiche der rhythmisch-metrischen Wahrnehmung als auch auf die innere Vorstellung des Tonraumes.

In einem ihrer Versuche arbeitete sie mit Jeff, einem fünfjährigen Vorschulkind, über mehrere Monate hinweg mit Montessori-Glocken (Bamberger 1991, S. 177–263). Diese Glocken sehen, unabhängig von ihrer Tonhöhe, absolut identisch aus. Wer mit ihnen arbeitet, wird also gezwungen, sich ausschließlich auf sein Hören zu verlassen – eine visuelle Hilfestellung (größere Glocken sind tiefer, kleinere höher) bleibt ausgeschlossen. Mit Hilfe dieser Glocken sollte Jeff nun das ihm wohlbekannte Lied *Twinkle, Twinkle, Little Star* (in Deutschland bekannt als *Morgen kommt der Weihnachtsmann*) darstellen. Bamberger beschränkte – ganz im Sinne Piagets – ihre eigene Rolle bei dieser Arbeit allein auf die Gestaltung und Strukturierung der Lernumgebung. Sie gab also keine unmittelbaren Hilfestellungen, sondern überließ Jeff die Initiative. Über die Dokumentation der einzelnen Handlungsschritte versuchte sie einen Einblick in Jeffs innere Wahrnehmungen und Strukturierungsstrategien zu erhalten.[6] Rückwirkend gliedert sich für Bamberger Jeffs Entwicklungsweg in drei Phasen:

In der *ersten Phase* war es für Jeff naheliegend, die Glocken und damit die Töne dieses Liedes in der Reihenfolge ihres Erklingens zu ordnen. So entstand eine lange Glockenreihe, an der Jeff beim Musizieren von *Twinkle, Twinkle, ...* einfach nur entlanggehen musste:

6 Eine genaue Analyse dieses Experiments findet sich bei Gruhn 2008 und Syfuß 2010.

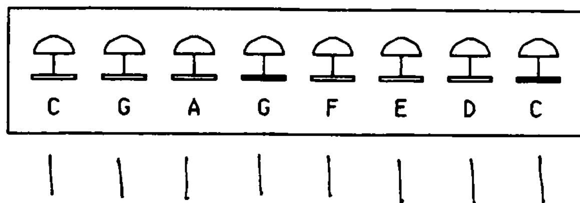


Abb. 2.1.2: Ordnung der Montessori-Glocken in der ersten Phase[7]

Diese Art der Organisation interpretiert Bamberger als Hinweis auf eine *figurale Repräsentation:* Die Glocken sind für Jeff noch nicht Elemente eines allgemein verfügbaren Tonraumes (in diesem Fall: einer Dur-Skala), sondern erscheinen noch eng mit der unverwechselbaren Melodie und dem Text des Liedes verbunden. Anders formuliert: Sie stehen für eine ganz spezifische Handlungsfolge (eine Figur) und noch nicht für eine übergeordnete musikalische Struktur. Hätte Jeff die Aufgabe bekommen, mit der von ihm geschaffenen Glockenreihe das Lied *Fuchs, du hast die Gans gestohlen* zu spielen, wäre er notgedrungen gescheitert, da seine Reihe ja nur die Figur von *Twinkle, Twinkle, ...* und keine verallgemeinerungsfähige Struktur repräsentierte.

In einer *zweiten Phase,* die Bamberger als *transition* bezeichnet, wurde einige Wochen später versucht, durch eine gezielte Manipulation Jeffs figurale Wahrnehmung zu irritieren. Standen ihm zuvor für die sich im Laufe des Liedes wiederholenden Tonhöhen G und C je zwei Glocken zur Verfügung, so musste er nun mit je einer auskommen. Ohne Schwierigkeiten kann man hinter Bambergers Vorgehensweise das Prinzip des *kognitiven Konflikts* erkennen, das auch Piaget in seinen Versuchen angewendet hatte (s. Kap. 2.1.1): Durch eine experimentell herbeigeführte Störung wird durch den Versuchsleiter eine neue Realität geschaffen, die sich nicht mehr einfach an bestehende Strukturen anpassen lässt, sondern nach einer inneren Umstrukturierung (Akkomodation) verlangt. Um diese Aufgabe zu lösen, musste Jeff nun plötzlich auf bereits gespielte Glocken zurückgreifen. Die G-Glocke erschien damit nicht mehr als exklusive Vertreterin einer ganz bestimmten Text- bzw. Liedstelle, sondern repräsentierte eine abstrakte Tonhöhe, die sich für zwei unterschiedliche Stellen im Lied verwenden ließ. Die grafische Notation des Liedes, die Jeff im Anschluss an sein Experimentieren anfertigte, gewährt auf faszinierende Weise Aufschluss über seine inneren Wahrnehmungs- und Strukturierungskonflikte. Mit Pfeilen wies Jeff jetzt auf Glocken zurück, die er bereits angeschlagen hatte, die aber zugleich auch für den weiteren Liedverlauf benötigt wurden. Mit der Zahl 1 wollte er darüber hinaus andeuten, dass

7 Bamberger 1991, S. 191. Reprinted by permission of the publisher from THE MIND BEHIND THE MUSICAL EAR: HOW CHILDREN DEVELOP MUSICAL INTELLIGENCE by Jeanne Bamberger, p. 191. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, Copyright © 1991 by the President and Fellows of Harvard College.

diese Glocken bei ihrem zweiten Vorkommen nur einmal angeschlagen werden durften (während seine Quadrate für ein doppeltes Anschlagen stehen):

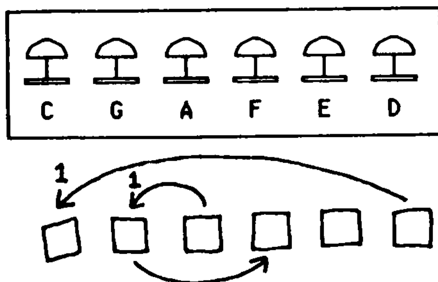


Abb. 2.1.3: Ordnung der Montessori-Glocken in der zweiten Phase[8]

Damit Jeff diese Struktur spielen konnte, musste er verstärkt den Verlauf des Liedes innerlich mithören und an den richtigen Stellen zurückspringen, während er vorher einfach nur die Reihe abzuschreiten brauchte.

In einer *dritten Phase* erhielt Jeff zunächst die Aufgabe, die Glocken der Tonhöhe nach zu ordnen. Mit Hilfe dieser so entstandenen Skala sollte er dann *Twinkle, Twinkle, ...* spielen; wiederum also ein kognitiver Konflikt, der die zuvor angestoßenen Akkomodationszwänge noch verschärfte. Um diese Aufgabe zu erfüllen, musste Jeff nun eine ausschließlich an den Tonhöhen orientierte innere Repräsentation entwickeln, aus der heraus das Lied dann als Fallbeispiel einer übergeordneten Struktur, der Dur-Skala, erschien. Im Zuge dieses Prozesses konnte Jeff jetzt die Erfahrung machen, dass er mit Hilfe dieser Skala nicht mehr nur *Twinkle, Twinkle, ...*, sondern ebenso viele andere Lieder (zumindest in Dur) spielen konnte. Die Glocken waren damit nicht mehr lediglich konkrete Klangereignisse, sondern wurden zu Repräsentanten eines Skalensystems verallgemeinert. Diese neue Wahrnehmungsweise wird von Jeanne Bamberger als *formale Repräsentation* bezeichnet.

In dreifacher Hinsicht könnte man Jeffs Übergang von der figuralen zur formalen Repräsentation von Musik mit Piagets Entwicklung von einer präoperationalen hin zu einer konkret-operationalen Wahrnehmungsweise vergleichen. Erstens entwickelte sich bei ihm im Zuge seiner Arbeit an *Twinkle, Twinkle, ...* offenkundig ein Bewusstsein dafür, dass die Glocken nicht für

8 Bamberger 1991, S. 218. Reprinted by permission of the publisher from THE MIND BEHIND THE MUSICAL EAR: HOW CHILDREN DEVELOP MUSICAL INTELLIGENCE by Jeanne Bamberger, p. 213. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, Copyright © 1991 by the President and Fellows of Harvard College.

bestimmte, unverwechselbare Klangereignisse innerhalb des Liedes stehen, sondern immer zugleich Vertreter oder Repräsentanten einer übergeordneten Struktur (Skala) sind. Auf musikalischem Gebiet machte er somit die Erfahrung, dass es einen Unterschied zwischen einem Einzelfall und einer abstrakten, auf viele Einzelfälle übertragbaren Ordnung gibt – vergleichbar Piagets Tochter Jaqueline, die zunächst noch nicht den Unterschied zwischen einer besonderen Schnecke und der durch dieses Exemplar vertretenen Gattung erkennen konnte. Zweitens mündete auch bei Bamberger der langsame und zeitintensive Prozess der Umstrukturierung in einen plötzlichen Entwicklungssprung (Diskontinuität). Jeff hat irgendwann während der dritten Lernphase schlagartig die Möglichkeit einer neuen Form geistigen Operierens begriffen: Ihm stand jetzt eine Struktur zur Verfügung, an der er sich generell – und eben nicht nur bei *Twinkle, Twinkle, ...* – orientieren konnte. Und drittens zeigte sich – ebenso wie bei Piaget – auch bei Bambergers Experimenten, dass die neu erreichte Stufe nicht ohne das vorangegangene Stadium bzw. nicht ohne eine zwischen beiden Stufen liegende Phase der Irritation zu denken ist.

Kann man aus diesen offenkundigen Übereinstimmungen zu Piaget nun aber folgern, dass Jeffs Entwicklung zwingend an den allgemein kognitiven Übergang von der präoperationalen hin zur konkret-operationalen Phase gebunden ist? Heiner Gembris weist zu Recht darauf hin, dass entwicklungspsychologische Befunde in Bezug auf Musik immer die Frage der „Vertrautheit mit dem musikalischen Material" berücksichtigen müssen (Gembris 2009, S. 235). Aus der Sicht der später zu erörternden Expertiseforschung (s. Kap. 2.4.2) ist es sogar nicht auszuschließen, dass „Kinder bei Vorliegen von entsprechendem bereichsspezifischem Wissen bereits Denk- und [Unterscheidungs]leistungen erbringen können, zu der sie nach Piaget noch nicht in der Lage sein sollten" (Stern 2001, S. 165) – dass sich also innerhalb des musikalischen Symbolsystems möglicherweise Entwicklungen vollziehen, die in anderen Bereichen noch auf sich warten lassen (und umgekehrt). Ganz im Sinne des Symbolsystem-Ansatzes geht Bamberger davon aus, dass Jeffs Entwicklung nicht im Schlepptau allgemein kognitiver Entwicklungsprozesse stattfindet, sondern dass hier ein spezifisch *musikalischer* Entwicklungsschritt vorliegt, der aus der anhaltenden Beschäftigung mit einem musikalischen Material resultiert. Allerdings schließt auch der Symbolsystem-Ansatz nicht aus, dass von einem spezifisch musikalischen Entwicklungsschritt wellenförmige Impulse ausgehen können, die sich dann auf die Entwicklung anderer Symbolsysteme bzw. anderer Intelligenzbereiche auswirken (Gembris 2009, S. 241).

Betrachtung aus lerntheoretischem Blickwinkel

Wie für Piagets Konstruktivismus, so ist auch für den Symbolsystem-Ansatz, dem Bamberger mit diesem und ähnlichen Experimenten Anfang der 1990er-Jahre folgte, Entwicklung zwar nicht lernbar, aber dennoch auf Lernschritte angewiesen. Daher lässt sich Jeffs Weg nicht nur entwicklungspsychologisch, sondern auch allgemein lerntheoretisch nachvollziehen. Die einzelnen Schritte seines Lernweges gleichen relativ exakt jenem Aufbau begrifflichen Wissens, den Piagets Schüler Hans Aebli theoretisch zu beschreiben versucht hatte (Aebli 1980, 1981). Begriffliches (= deklaratives) Wissen entsteht danach immer aus Handlungen. Dabei müssen drei Stationen durchlaufen werden: Verknüpfung, Verdichtung und Strukturierung. Auf Jeff übertra-

gen heißt das: Am Anfang des Lernprozesses steht ein eigenständiges, nicht von außen beeinflusstes Handeln (Aufbau der Glocken in der Reihenfolge ihres Erklingens). Aus diesem Handeln schälen sich für Jeff im Laufe seiner Arbeit Beziehungen zwischen einzelnen Tönen heraus: Er erkennt, dass manche Töne dieselbe Höhe haben und folglich mit der identischen Glocke gespielt werden können (*Verknüpfungsphase*). Ausgehend von dieser Beobachtung merkt er nun, dass die Glocken nicht exklusiv für ein jeweils einziges Ereignis im Lied stehen, sondern Tonhöhen vertreten: die verknüpften Elemente werden als Objekte höherer Ordnung, als Teilglieder der Dur-Skala, erkannt (*Verdichtung bzw. Objektivierung*). In der daran anschließenden Phase der *Strukturierung* wird diese Erkenntnis nun zu dem bisherigen Wissen in Beziehung gesetzt: Jeff merkt, dass er viele der ihm bekannten Lieder jetzt auf diese neue Art darstellen kann. Das so erlangte Wissen muss in einer letzten Phase dann konsolidiert, d. h. geübt und automatisiert werden.

Aeblis Theorie geht weiterhin davon aus, dass die ersten drei dieser Lernschritte innerlich auch in Gegenrichtung nachvollzogen werden können – aus dem Verknüpfen wird ein Zerlegen, aus dem Verdichten ein Auseinanderfalten sowie aus dem Strukturieren ein Restrukturieren. Auf unser Beispiel übertragen heißt das: Wenn Jeff das Lied *Twinkle, Twinkle, ...* in seiner Endgestalt übt – etwa, um es seiner Mutter vorzuspielen –, wird er versuchen, seine Handlungsfolge immer auch unter figuralen Gesichtspunkten, im Sinne einer reibungsfreien motorischen Abfolge, zu vervollkommnen. Seine Aufmerksamkeit gilt hierbei dann primär seinen körperlichen Aktionen, also einer konkreten, nicht beliebig verallgemeinerbaren Figur. Die formale Repräsentation tritt also nicht einfach an die Stelle der figuralen, sondern stellt eine weitere Zugangsform dar, die freilich wiederum Rückwirkungen auf die Genauigkeit und Differenziertheit der figuralen Repräsentation mit sich bringt. Dies trifft sich mit Bambergers Deutung, die Jeffs Lernen eher als einen *Cumulative Process* denn als einen bloßen Vorgang des Ersetzens *(displacement)* bezeichnet (Bamberger 1991, S. 14).

Wilfried Gruhn hat in seinem Buch *Der Musikverstand* Bambergers Unterscheidung zwischen figuralen und formalen Repräsentationen übernommen und in ein neurobiologisch fundiertes Modell musikalischen Lernens integriert. Er lässt sich dabei von der These leiten, dass es bei einem in seinen Augen „genuinen Musiklernen“[9] durch häufiges Singen, Spielen, Bewegen und Hören zu einem durch prozedurale Handlungsfolgen ausgelösten Einschleifen kommt *(figurale Repräsentation)*. Dieser Vorgang führt dann ab einem bestimmten Punkt zu einem Lernsprung, der sich in der Fähigkeit äußert, das prozedurale Handlungswissen zu kategorisieren *(formale Repräsentation)*. Diese Kategorisierung ermöglicht dem auf diese Weise fortgeschrittenen Kind, Klänge nicht mehr nur momentgebunden zu erleben, sondern als etwas bereits Bekanntes zu identifizieren und damit zu verstehen: Im Stadium der formalen Repräsentation hörte Jeff den Schlusston von *Twinkle, Twinkle, ...* nicht mehr nur als ein singuläres Ereignis, sondern als einen Stellvertreter der Tonika. In diesem Sinne definiert Gruhn musikalisches Verstehen als ein „Erkennen von etwas als etwas“ (Gruhn 2008, S. 25): Der Schlusston wird demnach „verstanden“,

9 Gruhn verwendet den Begriff des genuinen Musiklernens, um sich von einem Musikunterricht abzugrenzen, in dem Musik vernehmlich über Begriffe gelernt wird (Gruhn 2008, S. 72, 91).

wenn er als Repräsentant eines bereits bekannten Phänomens gehört wird. Formale Repräsentationen sind für Gruhn keinesfalls dasselbe wie ein begrifflich-deklaratives musiktheoretisches Wissen. Man kann aus ihnen zwar ein derartiges Wissen *(knowing that)* herausdestillieren, aber sie beinhalten zunächst einmal eine *Erfahrung* musikalischer Struktur (z. B. ein Gefühl für Metrum und Tonalität). Diese Erfahrung ist nicht auf Worte angewiesen. Formale Repräsentationen bedürfen eines vorangegangenen prozeduralen Erfahrungsschatzes *(knowing how)*, der sie auf eine bestimmte Weise strukturiert und systematisiert, wobei sie sich von der Notwendigkeit eines körperlichen prozeduralen Vollzuges emanzipieren. An dieser Stelle erhebt Gruhn deutliche Vorwürfe nicht nur gegen einen schulischen Musikunterricht, der mit der Vermittlung deklarativen Faktenwissens beginnt, sondern auch gegen einen Instrumentalunterricht, der Kinder mit dem Notensystem konfrontiert, ohne dass sie in der Lage sind, die gelesenen Klänge innerlich zu hören. In einer derartigen Herangehensweise stehen die Noten nicht für Klänge, sondern für spieltechnische Griffe – sie fungieren also als Anweisungen für prozedurales Handeln. Die Folge: Die Schüler erfahren erst hinterher, nachdem sie gespielt haben, was eigentlich mit der Notation gemeint war (Jacoby 1984, S. 17).

Wie Bamberger betont auch Gruhn, dass die figuralen Repräsentationen – also die prozeduralen Handlungsvollzüge – auch nach dem Erreichen einer formalen Repräsentationsfähigkeit als eine Möglichkeit bestehen bleiben, Musik zu erfahren. Das lässt sich natürlich gerade im Hinblick auf das Instrumentalspiel leicht nachvollziehen: Auch der sehr weit fortgeschrittene Musiker wird beim Üben immer wieder auf Passagen stoßen, die er zunächst einmal als *Grifffolgen* – also als vornehmlich motorische Abläufe – übt, wobei ihm freilich seine musikalische Erfahrung dazu verhilft, diese Grifffolge schnell in eine entsprechende formale Repräsentation zu überführen (ganz trennen können wird er beide Aspekte wohl nie).

Kritische Würdigung

Ungeachtet der Parallelität beider Repräsentationsformen auch bei geübten Musikern ist der kognitionspsychologische Ansatz, den sowohl Bamberger als auch Gruhn vertreten, letztlich ein Fortschrittsmodell. Lernen basiert danach im Wesentlichen auf einer „Höher"-Entwicklung: Die Fähigkeit zur formalen Repräsentation ist Ziel eines musikalischen Entwicklungsweges.

Umso bemerkenswerter erscheint es, dass Jeanne Bamberger in einem späteren Text (Bamberger 2006) ihre frühere Position deutlich in Frage gestellt und damit eine Abkehr von Positionen vollzogen hat, die zum Grundbestand einer kognitionspsychologisch ausgerichteten Musikpsychologie gehören. In einem nachträglichen Blick auf ihre gemeinsame Arbeit mit Jeff und anderen Kindern distanziert sie sich von ihrer früheren Sichtweise, die in ihren Augen viel zu sehr von der Idee einer stimmigen und folgerichtigen Verwandlung figuraler, handlungsbezogener Wahrnehmungsweisen in formale Kategorisierungen geprägt war. Viel wichtiger wäre es, so resümiert sie im Nachhinein, gerade auf jene Aspekte zu achten, die sich einer Transformation in die formale Repräsentation *nicht* fügen. So lenkt sie jetzt ihr Augenmerk auf die Tatsache, dass manche ihrer Versuchspersonen auch nach dem Erreichen eines formalen Stadiums die Montessori-Glocken immer noch in eigenartigen Mischkonstellationen geordnet

hatten, bei denen formale Kategorisierungen (Ordnung der Glocken nach einem übergeordneten Tonsystem) und figural-prozedurale Handlungsfolgen seltsam durcheinandergingen. Diese Beobachtung, der sie früher wenig Aufmerksamkeit geschenkt hatte, ist für sie jetzt ein Hinweis darauf, dass ein entscheidender Aspekt der Musik, nämlich ihre Gebundenheit an einen zeitlichen Ablauf, weit eher durch eine figurale denn durch eine formale Repräsentation[10] zum Ausdruck gebracht wird. Davon ausgehend stellt sie die Fortschrittsidee, der die kognitionspsychologisch ausgerichtete Musikalische Entwicklungspsychologie in ihren Augen allzu sehr huldigt(e), grundsätzlich in Frage und neigt eher zu der Ansicht, dass musikalische Entwicklung von einem permanenten *Spannungsverhältnis* zwischen kategorisierenden Aktivitäten (formal) und dem Erleben zeitlicher Verläufe (figural) geprägt wird. Ihr Beitrag mündet in der Dokumentation einer Diskussion, die drei Jugendliche (Clem, Peter und Anya) mit unterschiedlicher musikalischer Sozialisation über ihre Eindrücke beim Hören einer Beethoven-Sonate (das Menuett aus op. 2, 2) führen. Bamberger zeigt, dass Clem, dem am wenigsten erfahrenen Musikhörer, zwar bestimmte strukturelle Details entgehen, dass ihn aber gerade dieses Nichtwahrnehmen offen für andere Dimensionen der Musik macht. Die Tatsache, dass Clem beim Hören die Wiederholung des B-Teiles nicht erkennt, lässt sich ihrer Ansicht nach auch positiv in dem Sinne deuten, dass diese Passage beim zweiten Mal – im unmittelbaren Anschluss an das Ende des ersten B-Teiles – ja wirklich anders klingt: Ihr ist etwas vorausgegangen, was sie nun in einem anderem Licht erscheinen lässt. Ist das (figurale) Ausgeliefertsein an den unmittelbaren Zeitverlauf somit wirklich „minderwertiger" als das formale Hören von Peter, der zwar auf Anhieb die Wiederholungsstruktur erkennt, aber das ganze Stück eher als Modell eines Menuetts hört (abhakt), anstatt sich auf die Binnenverläufe des Stücks einzulassen?

Wenn ein echtes musikalisches Lernen aber nicht in die Fähigkeit zum formalen Hören „umschlägt", sondern darauf angewiesen wäre, mit dem Fortschreiten zugleich immer wieder auf die figurale Wahrnehmung zurückgeworfen zu werden, wäre es kaum noch möglich, von einer stufenförmigen Entwicklung zu sprechen. Musikalisches Lernen ereignet sich, so könnte man Bambergers spätere Position zusammenfassen, nicht in der Überwindung kognitiver Konflikte, sondern im Wahrnehmen und Akzeptieren dieser Konflikte als wesentlichen Bestandteils musikalisch-ästhetischer Erfahrung. Derartige Konflikte, so ihre Botschaft, müssen nicht befriedet, sondern wach gehalten werden – und dazu können in musikpädagogischen Zusammenhängen auch soziokognitive Konflikte dienen, etwa in Gestalt von Interaktionspartnern, die unterschiedlicher Ansicht sind und die Wahrnehmung des anderen in Frage stellen. In diesem Sinne zitiert Bamberger abschließend den amerikanischen Ethnologen Clifford Geertz: "... progress is marked less by a perfection of consensus than as a refinement of debate. What gets better is the precision with which we vex one another" (zit. n. Bamberger 2006, S. 89). Es überrascht daher auch nicht, dass Bamberger mehrfach auf Wygotsky zu sprechen kommt und dessen These von einem permanenten Ineinandergreifen von Lern- und Entwicklungsprozessen zustimmend übernimmt.

10 Beide Termini werden von ihr zwar nicht mehr ausdrücklich verwendet, sind aber dem Sinne nach gemeint.

2.1.4.2 Edwin E. Gordons Theorie der *Audiation*

Piagets Entwicklungsbegriff war – wie gesehen – an der Analyse eines universell und kulturübergreifend konzipierten Intelligenzbegriffs orientiert. Für eine Musikalische Entwicklungspsychologie erhebt sich die grundsätzliche Frage, ob es für die Musik ähnlich universelle Entwicklungskriterien geben kann oder ob nicht ihre kulturell in hohem Maße sich voneinander unterscheidenden Erscheinungsformen im Grunde nur relative und kulturabhängige Faktoren für die Beschreibung musikalischer Entwicklung zulassen. Der amerikanische Musikpsychologe, -pädagoge und Begabungsforscher Edwin E. Gordon hat in seinem umfassenden Lebenswerk versucht, ein derart universelles Kriterium zu bestimmen, und in diesem Zusammenhang den Begriff der *Audiation* geprägt. Dieser Terminus wird von einer zentralen Entsprechung getragen: Gordon bestimmt *Audiation* als eine Kompetenz, die zur Musik im gleichen Verhältnis steht wie das Denken für das Sprechen: „Language is the result of the need to communicate. Speech is the way we communicate. Thought is what we have communicated. Music, performance, and audiation have parallel meanings. Music is the result of the need to communicate. Performance is how this communication takes place. Audiation is what is communicated." (Gordon 2003, S. 6) Oder noch kürzer: „Audiation is to music what thought is to speech." (ebd., S. 13)

Wie ist das zu verstehen? Im Zuge der Auseinandersetzung mit der konstruktivistischen Stadientheorie wurde darauf hingewiesen, dass das Sprechvermögen für Piaget grundsätzlich an vorausgehende Akte des Denkens geknüpft war. Erst wenn ein Kind am Ende der sensomotorischen Phase in der Lage ist, sich Gegenstände und Ereignisse unabhängig von seiner jeweils eingeschränkten Wahrnehmungsperspektive vorzustellen, entsteht eine Dingwelt, die sprachlich bezeichnet werden kann. Anders ausgedrückt: Die Dinge müssen für Piaget erst als konkret erkennbare Gestalten gesehen und voneinander unterschieden werden, bevor sie zum Gegenstand von Sprache werden können. In späteren Entwicklungsstadien bedeutet Denken für Piaget dann immer auch Operieren: Ohne dass ich auf die unmittelbare Anwesenheit von Dingen oder Ereignissen angewiesen sein müsste, kann ich im formal-operationalen Stadium mit meinen bloßen Gedanken Zusammenhänge konstruieren, Widersprüche erkennen, Prognosen treffen etc.

Eben dieses Vermögen zu gedanklichen Operationen stellt für Gordon nun den Ausgangspunkt seiner oben zitierten Analogiebildung dar – und in diesem Sinne lässt sich sagen, dass sich Gordons Theorie der *Audiation* an Piaget orientiert. Auch in der Musik sollte für Gordon das reale Erklingen einer Tonfolge immer nur das Resultat einer vorangehenden inneren musikalischen Vorstellung sein (wenn diese Vorstellung nicht vorhanden ist, höre ich in seinen Augen bestenfalls nachträglich angenehme Klänge, ein wirklich musikalisches Hören ist mir verwehrt). Aus diesem Grunde wäre es falsch, *Audiation* einfach nur als inneres Hören zu bezeichnen. Vielmehr umfasst sie für Gordon immer auch den Aspekt des Verstehens (Gruhn 2018, S. 96f.). Fehlt dieser Aspekt, so wäre Musikhören seiner Ansicht nach dem Wahrnehmen einer fremden Sprache vergleichbar, deren Klang man sich ja ebenfalls durchaus vorstellen kann, ohne doch ihre Bedeutungen zu verstehen. Und wie das sprachliche, so ist auch das musikalische Verstehen keineswegs zwingend an die leibhaftige Ausführung (durch das Instrument oder die Stimme) gebunden, sondern kann – wie das gedankliche Operieren bei Piaget – durchaus auch

rein innerlich vollzogen werden. Damit geht eine relativ schroffe Scheidung zwischen dem innerlichen Verarbeiten und Erfassen von Musik einerseits und der körperlich-technischen Umsetzung (etwa am Instrument) andererseits einher. „Learning occurs through audiation. It is psychological. Practising is a matter of technique. It is physical." (mündliche Aussage, zit. n. Süberkrüb 2006, S. 243)

Wie das Denken bei Piaget, so ist auch die *Audiation* das Ergebnis von Entwicklung. Die Fähigkeit zur *Audiation* ist, so Gordons These, angeboren (wenngleich in unterschiedlichem Umfang),) und kann als solche nicht erlernt werden. Sofern sie allerdings keine Förderung erfährt, nimmt sie ab, um sich im Alter von ca. neun Jahren dann auf einem niedrigeren Niveau zu stabilisieren. Insofern ist Gordons Theorie der *Audiation* ebenso ein Gegenstand der Entwicklungs- wie auch der Begabungs- und Lernpsychologie. Der Begabungsaspekt der *Audiation* wird im Kapitel 2.4.1 thematisiert werden, zunächst soll die entwicklungs- und lernpsychologische Dimension näher erläutert werden.

Die Fähigkeit, im Akt der *Audiation* in Tönen zu denken, wird durch eine Phase vorbereitet, die Gordon allgemein als *Preparatory Audiation* bezeichnet. In dieser Phase, die unmittelbar nach der Geburt anhebt, werden die Grundlagen geschaffen, die später zur *Audiation* führen. Gordon gliedert diese Entwicklungsphase nochmals in die Phasen der *Akkulturation*, der *Imitation* und der *Assimilation*.

Tab. 2.1.1: Preparatory Audiation[11]

Arten	Stufen
Akkulturation (Geburt bis zum Alter von 2–4)	Absorption: hörende Aufnahme der Musik aus der Umgebung Zufällige Beantwortung: Bewegungen und Babbeln ohne Relation zur Umwelt Zielgerichtete Beantwortung: Bewegungen und Babbeln in Relation zur Umwelt
Imitation (von ca. 2–ca. 5 Jahren)	Schwindende Egozentrik: Erkennen der Unabhängigkeit von eigenen Geräuschen/Bewegungen und denen in der Umgebung Code knacken: Imitation der gehörten Musik mit genauen Ton-/Rhythmusfolgen
Assimilation (von ca. 3–ca. 6 Jahren)	Introspektion: Gewahrwerden eines Mangels an Koordination zwischen Singen, Vokalisieren, Atmen und Bewegen Koordination: Koordinieren von Singen, Artikulieren, Atmen und Bewegen

11 Gordon 2003, S. 237. *From Learning Sequences in Music* by Edwin E. Gordon. Copyright © 1980, 2003, 2012 by GIA Publications, Inc. 7404 S. Mason Ave., Chicago, IL 60638; www.giamusic.com 800.442.1358. All rights reserved. Used by permission (Übers. W. L.).

Wie für Piaget sind auch für Gordon die ersten frühkindlichen Verlautbarungen *(babble)* nur im Hinblick auf das spätere richtige Hören und Singen *(objective music syntax)* von Bedeutung (Gordon 2003, S. 236). Einen eigenständigen Wert, wie wir ihn bei Wygotsky und Stern beobachten konnten, misst er ihnen nicht zu.

Die aus der *Preparatory Audiation* hervorgehende *Audiation* gliedert Gordon systematisch in unterschiedliche Typen (Arten) – je nachdem, in welchen Handlungszusammenhängen sie vorkommt. Er unterscheidet dabei drei verschiedene Klassen:

- Typ 1–3 bezieht sich auf die unmittelbare Vergegenwärtigung von bekannter und unbekannter Musik in den Akten des Hörens, Lesens und Schreibens.
- Typ 4–5 bezieht sich auf das nachträgliche Abrufen von bereits bekannter Musik.
- Typ 6–8 bezieht sich auf das Erfinden und Improvisieren von Musik.

In jedem dieser Handlungszusammenhänge kann die Audiationsfähigkeit in unterschiedlichen Intensitätsgraden (Stufen) vorliegen. Das beginnt mit dem flüchtigen Behalten kurzer Tonfolgen (Stufe 1) und endet mit dem Voraushören und der Voraussage möglicher melodischer und rhythmischer Verläufe in unbekannter Musik (Stufe 6):

Tab. 2.1.2: Stufen der Audiationsfähigkeit[12]

Arten	Stufen
Typ 1: Hören bekannter oder fremder Musik Typ 2: Lesen bekannter oder fremder Musik Typ 3: Schreiben bekannter oder fremder Musik Typ 4: Abrufen und Machen bekannter Musik aus dem Gedächtnis Typ 5: Abrufen und Aufschreiben bekannter Musik aus dem Gedächtnis Typ 6: Erfinden oder Improvisieren neuer Musik beim Musizieren oder Komponieren Typ 7: Erfinden oder Improvisieren neuer Musik beim Lesen Typ 8: Erfinden oder Improvisieren neuer Musik beim Schreiben	Stufe 1: flüchtiges Behalten kurzer Tonfolgen Stufe 2: Imitieren und Audiieren melodischer und rhythmischer Folgen, Identifikation des tonalen Zentrums und des Grundmetrums Stufe 3: Etablieren eines tonalen und metrischen Grundgefühls Stufe 4: Memorieren bereits etablierter melodischer und rhythmischer Patterns mittels *Audiation* Stufe 5: Abrufen bereits etablierter melodischer und rhythmischer Patterns mittels *Audiation* Stufe 6: Voraushören und Voraussagen möglicher melodischer und rhythmischer Verläufe in unbekannter Musik

12 Gordon 2003, S. 14, 18. *From Learning Sequences in Music* by Edwin E. Gordon. Copyright © 1980, 2003, 2012 by GIA Publications, Inc. 7404 S. Mason Ave., Chicago, IL 60638; www.giamusic.com 800.442.1358. All rights reserved. Used by permission (Übers. W. L.).

Gordons entwicklungspsychologischer Ansatz stimmt mit den Befunden zur musikalischen Wahrnehmungsfähigkeit im Kindesalter insofern überein, als die höheren Audiationsstufen Fähigkeiten voraussetzen, die in der Tat entwicklungsmäßig nachgeordnet sind. Auch ohne formellen Unterricht macht sich im Alter von ca. fünf bis sechs Jahren ein erstes Gefühl für ein tonales Zentrum bemerkbar. Dies ist wiederum eine Voraussetzung für das Gefühl tonaler Hierarchien innerhalb einer Skala, das sich im Alter von sieben bis acht Jahren herausbildet. In diesem Alter stabilisiert sich zudem auch die Fähigkeit, ein Metrum zu fühlen (Gembris 2009, S. 287). Alle diese Fähigkeiten sind eine notwendige Voraussetzung, um etwa melodisch-rhythmische Verläufe in unbekannter Musik innerlich vorherzusagen (Stufe 6). Allerdings betont Gordon, dass die Audiationsfähigkeit nur dann gänzlich ausreifen kann, wenn sie gezielt geschult wird. Ein rein informelles Hineinwachsen in die Musikkultur wird zwar ebenfalls eine Entwicklung einzelner musikalischer Fähigkeiten zur Folge haben, allerdings wird das so erreichte Niveau immer hinter dem Potenzial zurückbleiben, das das betreffende Kind zur Verfügung hat (s. S. 137).

Betrachtung aus lerntheoretischem Blickwinkel

Unter lerntheoretischen Gesichtspunkten kann man Gordons Theorie als einen Prozess darstellen, bei dem die höherstufigen Prozesse des Unterscheidens und Schlussfolgerns (Voraushören und Voraussage möglicher melodisch-rhythmischer Verläufe in unbekannter Musik) aus dem Hineinwachsen des Kindes in die das Kind umgebende Musikkultur erreicht werden, wobei dem regulären formalen Musikunterricht die Aufgabe zukommt, diesen Prozess gezielt zu fördern und zu erweitern. Pointiert formuliert könnte man sagen, dass Gordons *Music Learning Theory* mit dem Einschleifen charakteristischer musikalischer Verbindungen beginnt (im formalen Unterricht werden dafür eigens entworfene Patterns verwendet) und hiervon ausgehend zu höherstufigen Lernformen aufsteigt. Der amerikanische Musikpädagoge Don Ester hat diese Konzeption mit der Lerntheorie Robert Gagnés in Verbindung gebracht, die seiner Ansicht nach eine wichtige Grundlage der Gordonschen Überlegungen darstellt (Ester 2005, S. 13–17). Mit dieser Theorie bemühte sich Gagné in den 1960er-Jahren, die behavioristischen Ansätze, die auf dem Prinzip der Konditionierung, der Reiz-Reaktions-Verbindung bzw. der Assoziationsbildung beruhten, mit informationsverarbeitenden Prozessen der Kognitionspsychologie in Verbindung zu bringen (Gagné 1985). Aus dieser Perspektive heraus lässt sich Gordons Theorie folgendermaßen darstellen (Ester 2005, S. 13f.): Am Anfang steht ein musikalisches Lernen, das mit dem Vormachen und Wiederholen einfacher Patterns beginnt. Die Verknüpfung dieser Reize muss durch den Lehrer verstärkt (konditioniert), durch die Verknüpfung mit anderen Patterns zu längeren Einheiten fortgesetzt und in einem dritten Schritt mit Rhythmus- bzw. Solmisationssilben in Verbindung gebracht werden. Diese Verknüpfungen geschehen zunächst im Bilden von Vorstellungen: Die Schüler verstehen das Prinzip der Relativen Solmisation noch nicht, sondern ordnen bestimmte Tonverbindungen den dazugehörigen Tonsilben zu. Diese Assoziationsbildung wird zugleich – und an dieser Stelle übernimmt Gordon Gagnés Verknüpfung behavioristischer und kognitionspsychologischer Ansätze – von einem allmählich beginnenden Prozess der schlussfolgernden Informationsverarbeitung begleitet. Die Schüler lernen auf einer

elementaren Ebene, die von ihnen gesungenen Patterns zu unterscheiden *(discrimination learning)*. Aufgrund dieser Unterscheidungen können Patterns wiedererkannt und verallgemeinert werden und damit eine Bedeutung *(meaning)* erhalten. Daraus erwächst dann allmählich ein Bewusstsein für Regeln, aus dem in einem letzten Schritt die Fähigkeit zum schlussfolgernden Lernen hervorgeht *(inference learning)*.

Mit der in Tabelle 2.1.2 „Stufen der Audiationsfähigkeit" (s. S. 115) dargestellten Stufenfolge liefert Gordon die lerntheoretische Basis seiner entwicklungspsychologischen Stadien. Es fällt nicht schwer, in diesen Stadien die Hierarchie der Lernstufen im Sinne Gagnés wiederzuerkennen.

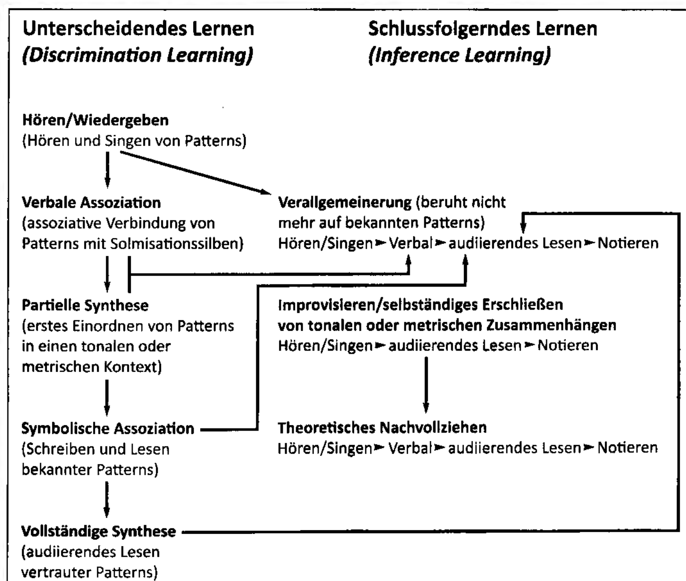


Abb. 2.1.4: Unterscheidendes und Schlussfolgerndes Lernen[13]

13 Gordon 2003, S. 123. *From Learning Sequences in Music* by Edwin E. Gordon. (Übers. W. L.).

Diese grafische Darstellung verliert ihre scheinbare Unübersichtlichkeit, wenn man bedenkt, dass bereits in der untersten Stufe des unterscheidenden Lernens Fähigkeiten erreicht sind, aus denen sich dann ein schlussfolgerndes Lernen ergeben kann. Ein Beispiel: Auch ein Kind, das „nur" hören und singen kann, ist schon in der Lage, mit Hilfe dieser Fähigkeiten in ein schlussfolgerndes Tun überzugehen (es kann Töne frei verbinden und damit in einfachster Form zeitliche Zusammenhänge im Sinne eines „wenn ... dann" herstellen). Das *Discrimination Learning* muss also nicht erst Stufe für Stufe durchlaufen werden, sondern bietet auch in früheren Stadien Möglichkeiten zu Verallgemeinerungen *(generalizations)*, die zum Inference Learning führen. Gordon integriert in diese Darstellung also im Grunde zwei Lernentwicklungen: ein linear wachsendes Unterscheidungsvermögen (linke Seite der Grafik) und schlussfolgernde Kompetenzen (rechte Seite), durch die das Unterscheidungsvermögen in jeder Stufe angereichert werden kann, wobei die rechte Seite insgesamt eine höherstufige Kompetenz bezeichnet als die linke.

Ein erster Schritt in Richtung *Audiation* wird bereits in der Phase des Hörens und Nachsingens getan, und zwar durch ein kurzes Innehalten, das zwischen dem modellhaften Vormachen des Lehrers und der Wiederholung durch die Schüler stehen muss (Gordon 2003, S. 94): Dadurch soll die bloße Imitation, die ja auch direkt aus dem Nachklang und somit ohne das innere Voraushören des Patterns erfolgen kann, ausgeschaltet und eine Konzentration auf das innere Hören herbeigeführt werden. Zugleich darf diese Pause aber nicht zu lang sein, da das Kind nicht die Chance erhalten soll, das Gehörte erst innerlich auswendig zu lernen und dann wiederzugeben, denn ein derartiges Memorieren wäre ja nicht auf ein unterscheidendes oder schlussfolgerndes Denken angewiesen (so wie man ja auch eine Sprache auswendiglernen kann, deren Sinn man nicht versteht).

Für das Stadium des *Inference Learning* betont Gordon, dass der Lehrer nur noch die Art und Weise des Lernens vermitteln kann, nicht allerdings die Inhalte: „Students teach themselves **what they learn.**" (Ebd., S. 121; fett im Original)

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass Gordon in seiner Orientierung an den Lernstufen Gagnés den kognitionspsychologischen Ansatz Hans Aeblis (s. S. 109f.) gewissermaßen auf den Kopf stellt (Hasselhorn, Gold 2009, S. 230). Denn bei Aebli beginnt ja, wie gesehen, jedes Lernen mit *höherstufigen kognitiven Operationen* (verknüpfen, verdichten, strukturieren), um dann in einer letzten Phase verankert und geübt zu werden. Am Ende dieses Prozesses steht also so etwas wie ein Handlungspattern, das dann durch entsprechend häufige *Reiz-Reaktions-Verbindungen* geübt und konsolidiert wird. Bei Gordon und Gagné hingegen steht am Anfang des formellen Lernens die Reiz-Reaktions-Verbindung in Form eines Auswendiglernens von Patterns bzw. einer Assoziation von Tonhöhen mit Solmisationssilben. Das Auswendiglernen „is crucial to discrimination learning, and it provides the basis for the later generalization and abstraction that occurs in audiation in inference learning" (Gordon 2003, S. 87). Das Kind übernimmt zunächst die vom Lehrer vorgesungenen Patterns und entwickelt erst dann daraus Schritt für Schritt die höherstufigen Operationen. Die beiden Positionen verweisen auf grundverschiedene pädagogische Ansätze: Für Aebli steht am Anfang jedes Lernens ein Handeln, mithin ein komplexes, unverkürztes und von Selbständigkeit gekennzeichnetes Agieren des Schülers. Daraus entwickeln sich dann schrittweise die Fähigkeiten zu bestimmten Operationen (Aeblis spätes

Hauptwerk trägt daher auch den bezeichnenden Titel: *Denken: Das Ordnen des Tuns;* Aebli 1980, 1981). Diese Handlungsorientierung muss seiner Ansicht nach auch in formellen Lernzusammenhängen immer eine Grundlage des Lernens bilden. Im Musikunterricht, den Aebli natürlich nicht speziell im Blick hat, wären das also möglichst echte, um der Sache selbst willen erfolgende Musizier-, Sing- und vielleicht auch Experimentiersituationen, aus denen dann Schritt für Schritt Regelbeziehungen abgeleitet werden könnten. Bei Gordon hingegen erfolgt das formelle Lernen (also der Beginn einer gezielten musikalischen Unterweisung) zunächst keineswegs handlungsorientiert, sondern ist durch das Imitieren (bzw. das nach einer kleinen Pause erfolgende Wiederholen) bestimmter Patterns geprägt, die sich zunehmend einschleifen und dadurch den Boden bereiten für die weiteren Akte des Unterscheidens und Schlussfolgerns. Diese Patterns erwachsen gerade nicht aus komplexen Handlungssituationen, sondern sind von vornherein auf bestimmte lerntheoretische Zielsetzungen zugeschnitten. Daher werden die Lieder und Übungen, die Gordon bereitstellt, zunächst auch nicht auf Text, sondern auf neutrale Silben bzw. Solmisationssilben gesungen, da für Gordon auf diese Weise eine Ablenkung von der in der Musik enthaltenen Struktur ausgeschlossen ist.

Kritische Würdigung

Man kann dieses Vorgehen als künstlich und gelenkt kritisieren. Allerdings sollte man dabei dreierlei bedenken: Erstens ist zu betonen, dass diese der alltäglichen Lebenswelt enthobene Lernsituation auch für Gordon immer auf vielgestaltigen informell erworbenen Vorerfahrungen fußen muss *(Preparatory Audiation)*, die unmittelbar nach der Geburt einsetzen und gezielt unterstützt werden sollten.[14] Zweitens darf die Patternarbeit für Gordon immer nur einen kleinen Teil der Unterrichtszeit (fünf bis zehn Minuten) beanspruchen, während der Rest für andere Aktivitäten genutzt werden soll (die *Music Learning Theory* kann im schulischen Kontext ebenso Anwendung finden wie im Rahmen des Instrumentalunterrichts oder der Orchester- und Bandarbeit). Und drittens muss man anerkennen, dass Gordons Patterns eine bemerkenswerte Vielgestaltigkeit sowohl in rhythmischer und metrischer als auch in tonaler und harmonisch-melodischer Hinsicht aufweisen und somit eine breite Basis für die Entwicklung höherer Lernstufen darstellen. Dennoch schlägt diesem lerntheoretischen Ansatz zumindest in Deutschland – vielleicht wegen einer zumindest gefühlten Gängelung durch ein Patternsystem – mitunter auch ein gewisses Unbehagen entgegen. Man sollte sich aber davor hüten, die vielen produktiven Ideen und den Reichtum des von Gordon entwickelten Materials umstandslos diesem Unbehagen zu opfern. Möglicherweise lässt sich Gordons Methodik ja erfolgreich anwenden – wenn man bereit ist, nicht nur mit ihr, sondern streckenweise auch gegen sie zu arbeiten (Figdor, Röbke 2008, S. 159f.).

14 Diese informellen Vorerfahrungen werden von Gordon nochmals differenziert: Sie können strukturiert auftreten (die Eltern wählen bewusst aus, welche Musik das Kind beim Einschlafen hören soll) oder aber eher zufällig und ungeplant auf das Kind einströmen (Gordon 2003, S. 241).

Allerdings kann man aus instrumentalpädagogischer Perspektive durchaus fragen, ob Gordons Forderung, mit dem Instrumentalunterricht erst dann zu beginnen, nachdem ein Gefühl für Metrum und Tonalität, ein Vokabular tonaler und rhythmischer Patterns und noch eine Reihe anderer Fähigkeit etabliert worden sind (Gordon 2003, S. 273), in ihrer Kompromisslosigkeit überzeugend ist. So richtig es ist, dass das Instrumentalspiel einer entwickelten inneren Vorstellung (im Sinne von *Audiation*) bedarf, so unbestreitbar ist zugleich, dass die Notwendigkeit der präzisen motorischen Umsetzung am Instrument umgekehrt zu einer Vertiefung der genannten Fähigkeiten führen kann, sodass das von Gordon empfohlene strikte Nacheinander nicht unbedingt überzeugend erscheint. Ebenso ist fraglich, ob die spieltechnischen Probleme eines Instrumentalisten wirklich so eindeutig immer auf Schwierigkeiten bei der *Audiation* zurückgeführt werden können, wie Gordon es stellenweise postuliert (Gordon 1990, S. 106f.). Auch wenn nicht zu leugnen ist, dass die genaue Vorstellung einer musikalischen Phrase immer wieder zur Lösung von vermeintlich technischen Problemen beizutragen vermag, so besitzt die Dimension der Spielbewegung doch eine Vielgestaltigkeit, die sich keineswegs immer durch das Nadelöhr der *Audiation* fädeln lässt. Ferner ist zu fragen, ob nicht auch Situationen im Instrumentalunterricht denkbar sind, in denen die Klärung körperlich-kinästhetischer Prozesse überhaupt erst die Grundlage für den Aufbau von Audiationsfähigkeit liefert. Gibt es nicht forschend-entdeckende Umgangsweisen mit dem Instrument, die durchaus sinn- und bedeutungsvoll sein können, auch wenn ein Kind noch nicht audiieren kann? Muss *Audiation*, das „Instrument im Kopf" (Süberkrüb 2006, S. 262), beim Üben wirklich immer eine unangefochtene Leitfunktion einnehmen, oder können nicht auch mitunter gerade nicht bewusst vorausempfundene Klang- und Körpererfahrungen wichtige Funde darstellen, die dann zu einer Stimulierung der Audiationsfähigkeit führen? Und eine letzte, generelle, Frage: Wird aus bloßen Schallereignissen wirklich erst in dem Moment Musik, in dem sie durch den Akt der *Audiation* eine „Bedeutung" erhalten? Gibt es nicht vielleicht doch Dimensionen des Wahrnehmens und Erlebens, die noch vor aller *Audiation* liegen und die man dennoch als genuin musikalisch bezeichnen kann?

Wolfgang Lessing

2.2 Psychoanalytische Entwicklungsansätze und die Frage nach ästhetischer Erfahrung

Die am Ende des letzten Kapitels geäußerten Zweifel führen zu Fragen, für die in den bislang vorgestellten kognitionspsychologisch orientierten Theorien kein Raum blieb: Sowohl Bambergers frühere Position als auch Gordons Ansatz versuchen zwar zu erklären, in welchen Schrittfolgen sich musikalisches Lernen vollzieht und aufgrund welcher entwicklungs- und lernpsychologischen Prozesse bloße akustische Informationen zu genuin musikalischen Bedeutungsträgern werden. Sie geben aber keinen Aufschluss darüber, woher eigentlich die *Bedeutsamkeit* stammt, die viele Menschen der Musik zumessen. Eine Auseinandersetzung mit diesem Bereich ist für

Instrumentallehrerinnen und -lehrer von großer Wichtigkeit, da durch sie nicht nur die musikalischen Fähigkeiten und Entwicklungsperspektiven, sondern vor allem auch die Bedürfnis- und Motivationslagen musizierender Menschen deutlicher bestimmt werden können, als dies unter ausschließlich kognitionspsychologischen Vorzeichen möglich ist.

Im Rahmen der kritischen Beschäftigung mit der konstruktivistischen Stadientheorie Piagets wurde die Frage gestellt, was eigentlich mit den frühesten Entwicklungsphasen geschieht; dabei wurde deutlich, dass Piaget von einer restlosen Umwandlung früher Entwicklungsstufen in fortgeschrittene ausging (Vogt 2004, S. 66f.). Sowohl vonseiten der Philosophie (Maurice Merleau-Ponty) als auch der Säuglingsforschung (Daniel Stern) (s. S. 98ff.) wird dieses auffallend reibungslose Ineinandergreifen von Assimilation und Akkomodation kritisiert. Aus psychoanalytischer Perspektive macht Stern geltend, dass gerade das affektive Erleben des Säuglings Dimensionen enthält, die durch den Spracherwerb keineswegs aufgehoben werden. Im Gegenteil: Durch die Möglichkeit des Sprechens entsteht seiner Ansicht nach geradezu eine innere Spaltung, da das Kind hier die Erfahrung machen muss, dass seine Affekte, die es zuvor noch im Ganzen kommunizieren konnte, nun in eine verbalisierungsfähige und in eine sich der sprachlichen Symbolisierung widersetzende Seite aufgespalten werden.

Bewusst wurde in Bezug auf das Säuglingsalter bislang von *affektivem Erleben* bzw. Affekten und nicht von Gefühlen gesprochen. In der Umgangssprache verwendet man Worte wie Affekt, Emotion oder Gefühl weitgehend synonym. In der Psychologie aber werden damit verschiedene Phänomene bezeichnet. Allerdings ist die Terminologie auch hier alles andere als eindeutig. Während für Sigmund Freud Affekte lediglich die körperliche Erscheinungsform des Triebes darstellten (Freud 1981, S. 215), akzeptiert die jüngere psychoanalytische Forschung, dass es sich bei einem Affekt um eine eigenständige Äußerungsform handelt, die bereits unmittelbar nach der Geburt in höchst differenzierten Formen vorhanden ist. Bereits Anfang der 1960er-Jahre hatte der Psychologe Silvan Tomkins in diesem Sinne von *Primäraffekten* gesprochen, mit denen festgelegte physiologische Reaktionsmuster korrespondieren (Tomkins 1962, 1963). Das Baby kann also schon lange vor dem Einsetzen der sprachlichen Entwicklung zwischen Freude, Verzweiflung, Wut, Ekel, Furcht, Überraschung und Interesse unterscheiden. Erst zwischen dem 18. und dem 24. Monat – also mit dem Einsetzen der semiotischen Funktionen (Piaget, Inhelder 2004, S. 61–65; s. S. 91) – können affektive Ereignisse als subjektive Erfahrung wahrgenommen werden. Es hat sich eingebürgert, dieses bewusste Erleben von einem Affekt als *Gefühl* zu bezeichnen. Gefühle sind immer auch Kognitionen. Ich kann mich an sie erinnern, ich kann sie fingieren (so tun als ob), über sie reflektieren und mich in sie – durch das Mobilisieren entsprechender Vorstellungen – möglicherweise auch hineinsteigern. Umgekehrt bedeutet das, dass sich die im Gefühl ereignende Symbolisierung den Affekt, auf dem das Gefühl gründet, nicht gänzlich erfasst: „Wenn wir davon ausgehen, dass die Symbolisierungsfähigkeit des Säuglings bzw. Kleinkindes erst im 2. Lebensjahr eine gewisse Effektivität erlangt und sich damit das Erleben grundlegend verändert [...], können wir ebenfalls davon ausgehen, dass in jedem Menschen – in der Zeit bis zu dieser Grenzlinie, die allerdings unscharf ist – ein schier unermessliches Potential an Erleben auf der Grundlage präsymbolischer Modi der Erfahrungsbildung an-

gesammelt und assimiliert wurde, das also keiner direkten oder unmittelbaren Symbolisierung unterworfen worden ist" (Tenbrink 2000, S. 454).

Gerade das affektive Erleben der vorsprachlichen Entwicklungsphase wird von einer Reihe von Autoren nun aber auch als eine entscheidende Grundlage von Kreativität im Allgemeinen und des späteren musikalischen Erlebens im Besonderen gedeutet. Diese Deutung lässt sich auf zwei Ebenen verfolgen:

1. Einen wichtigen Bezugspunkt liefert hierbei die Theorie des Übergangsobjekts *(transitional object)*, die der amerikanische Säuglingspsychologe Donald Winnicott in den 1970er-Jahren ausgearbeitet hat (Winnicott 1979). Den Ausgangspunkt dieser Theorie bildet der Mutter-Kind-Dialog. Um die Bedeutung der Mutter für das affektive Erleben des Babys ermessen zu können, muss man sich klarmachen, dass sie für den Säugling nicht bloß eine Schutz- und Ernährungsfunktion, sondern zugleich eine Spiegelfunktion bzw. eine Containerfunktion[1] besitzt (Mertens 1998; Figdor, Röbke 2008, S. 125): Denn durch ihre Reaktionen hilft die Mutter dem Kind, seine eigenen Affekte zu erkennen. Sie stellt ihm durch ihre Reaktion „mögliche Bedeutungen zur Verfügung, in welchen der Affekt sich spiegelt und also vom Baby auch wahrgenommen werden kann" (Figdor, Röbke, ebd.). Nun hat Winnicott zeigen können, dass dieser Mutter-Kind-Dialog Auslöser eines Ereignisses ist, das man als einen Akt primärer Kreativität deuten kann: Um zu kompensieren, dass die Mutter von Zeit zu Zeit nicht anwesend ist, schaffen sich Babys die bereits erwähnten Übergangsobjekte: Kissen, Tücher, Puppen etc. Der Begriff Übergangsobjekt bringt zum Ausdruck, dass sich diese Objekte an der Grenze zwischen der äußeren Objektwelt und der inneren Realität befinden. Das Übergangsobjekt ist einerseits „das Kind (die Erweiterung des Selbst) und zugleich nicht das Kind (ein Objekt, von dem es entdeckt hat, dass es außerhalb seiner [...] Kontrolle liegt)" (Ogden 1997, S. 7). Der kreative Prozess, in dem sich das Baby seinen Teddybären „erschafft", eröffnet einen intermediären (= zwischengeschalteten) Raum zwischen dem Ich und der Objektwelt. Der Teddy ist weder ein bloßes Ding, noch Teil des eigenen Selbst. Dieser intermediäre Raum ist einerseits Ausdruck und Verarbeitung eines Konflikts: „Indem das Kleinkind etwas erschafft, das zwischen der inneren und der äußeren Realität liegt, verarbeitet es seine Erfahrung einer wachsenden Trennung von der Mutter" (Clemenz 2010, S. 177). Zum anderen wird eben dieser Konflikt aber nun zur Brutstätte eines kreativen Erlebens, das sich durch Begriffe wie „Neugier, Explorations- und Problemlösungsverhalten, Lust am Neuen, Funktionslust, ästhetische Lust" (ebd.) umreißen lässt. Die Verlusterfahrung bewirkt eine kreative Kompensation. Im weiteren Verlauf der Entwicklung wird diese Kompensationsfunktion auf die Aktivitäten des kindlichen Spiels übertragen. Folgerichtig wird das Spiel von Winnicott auch als Übergangsraum bezeichnet. In eben diesem Sinne definiert Gerd E. Schäfer das Spiel

1 Die Metapher des Containers stammt aus der psychoanalytischen Forschung. Ein Container nimmt den „archaischen Affekt" auf, verarbeitet ihn und gibt ihn symbolisch zurück. „Wie durch die Reaktionen [...] der Mutter auf ihr Baby vermag die Musik namenlosen Regungen eine Gestalt zu geben. Sie tritt zunächst als äußeres Objekt an das Individuum heran, verbindet sich mit dessen Regungen, schwingt sich auf sein Inneres ein (selbst wie ein Instrument), nimmt es auf (‚Container') und gibt es als für das Bewusstsein Wahrnehmbares zurück (‚Spiegel')." (Figdor, Röbke 2008, S. 125)

als einen intermediären Raum zwischen den Welten, in dem sich innere und äußere Realität verbinden lassen: „Spiel ist als äußere Realität inszenierte Phantasie." (Schäfer 1986, S. 292) Aber nicht nur das kindliche Spiel greift auf die vorsprachlichen Übergangsobjekte zurück, sondern, so die These von Tenbrink und Figdor, auch die Musik. Musik bildet demnach „einen Übergangsraum [, der] in der Lage ist,

a. etwas objektiv Gegebenes [...] mit subjektivem Sinn zu füllen,
b. widersprüchliche Regungen reibungsfrei, [...] ohne Ängste zu provozieren, in sich aufzunehmen,
c. affektive Regungen spontan zu symbolisieren, ohne den Umweg über die bewusste (‚begriffliche') Gefühlswahrnehmung gehen zu müssen" sowie
d. „dem *begrifflich nicht Fassbaren* die Möglichkeit bietet, sich symbolisch zu gestalten" (Figdor, Röbke 2008, S. 132; kursiv im Original gesperrt).

2. Die Bedeutung vorsprachlicher Erfahrungen für das spätere Musikempfinden zeigt sich aber noch in einem weiteren Punkt, denn es ist durchaus sinnvoll, in der Art und Weise, in der sich die präverbalen Affekte des Säuglings als Lautgesten nach außen wenden, einen *unmittelbaren Vorläufer* des späteren Musizierens zu erblicken. Stefanie Stadler Elmer hat in einer entwicklungspsychologischen Studie die Entwicklung des kindlichen Singens aus der im 1. Lebensjahr zu beobachtenden moment- und körpergebundenen Artikulation elementarer Bedürfnisse heraus dargestellt (Stadler Elmer 2000; dies. 2009, S. 153f.). Diese Lautgesten lassen sich unmittelbar mit musikalischen oder zumindest musikaffinen Begriffen darstellen. Daniel Stern beschreibt die Vitalitätsaffekte des Babys mit Begriffen wie crescendo, decrescendo, explosiv, abklingend, dahineilend (Stern 2000, S. 54). „Unsere erste, früheste Lautäußerung [...] formt bereits eine melodisch differenzierte Urmusik des Körpers im Ambitus bis zu einer großen Terz aus, die mit anderen frühkindlichen Vokalisationen den Ausgangspunkt sowohl der kulturspezifischen Sprach- als auch der Musikentwicklung des Menschen bildet" (Rüdiger 2008, S. 10). Betrachtet man vor diesem Hintergrund die weitere Entwicklung dieser musikalischen Lautgesten, so wird man diese Entwicklung nicht einseitig als Erweiterung, sondern ebenso als Verlust bezeichnen müssen. In dem Maße, in dem das Baby seine Affektäußerungen durch Elemente überformt, die die ursprünglichen Lautgesten in ein von kulturellen Normen geprägtes Singen verwandelt, wird „die hohe Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und die noch wenig gefilterte Reichhaltigkeit der Lautbildungen [...] abgebaut. Entwicklung ist nicht nur Fortschritt, sondern auch selektive Anpassung und zunehmende Kanalisation der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung auf kulturspezifische Bedeutungen" (Stadler Elmer 2009, S. 156). Erinnert sei hier noch einmal an Gordon, der die *Babble*-Phase als bloßen Vorläufer späterer Entwicklungsschritte deutet und der damit verbundenen Verlustdimension keine Aufmerksamkeit schenkt.

Vor dem Hintergrund eines den Verlust ebenso wie den Gewinn berücksichtigenden Entwicklungsbegriffs erscheint das, was sich dem heranwachsenden Kind als Musikkultur präsentiert, durchaus zweischneidig: Zum einen lässt sich diese Musikkultur ontogenetisch (entwicklungsbezogen) auf körperliche Erfahrungen zurückführen, die das frühe affektive Erleben des Babys maßgeblich prägen. Zum anderen ist sie aber auch Teil einer Objektwelt, die ihren kulturell

geformten Gesetzmäßigkeiten gehorcht und den Reichtum sowie die unmittelbare Kommunizierbarkeit des frühen Affekterlebens keineswegs automatisch aufbewahrt. Musik lässt sich mechanisch ausführen, gleichgültig hören und auf vielfältige Art kulturell domestizieren. Allerdings bietet die Möglichkeit, auch noch nach dem Säuglingsalter durch Übergangsräume kreative Vermittlungen zwischen dem Ich und der äußeren Objektwelt herzustellen, eine Chance, die Objektwelt Musik mit den eigenen Affekten zu verbinden. Pointiert formuliert: Musik *ist* kein Übergangsraum, kann aber zu einem solchen *werden!*

Als Zielbestimmung musik- bzw. instrumentalpädagogischen Arbeitens ließe sich daher die Aufgabe formulieren, zwischen dem Hineinwachsen in unsere spezifisch geprägte Musikkultur und dem affektiven und vorsprachlichen Erleben immer wieder Vermittlungen zu stiften. Kinder, Jugendliche und Erwachsene müssten im Instrumentalunterricht Angebote erhalten, die ihnen helfen, über den Kontakt mit dem Übergangsraum Musik mit scheinbar längst entschwundenen Affektregungen ihres vorsprachlichen Erlebens in Berührung zu kommen. Durch eine derartige Rückbindung gelangen die eigentlich expressiven Qualitäten des Musizierens in den Vordergrund der didaktischen Orientierung. Denn die symbolischen Überformungen der Affekte (etwa durch Tonsysteme, Notation, Harmonielehre, Stimmführungsregeln etc.) würden in dieser Lesart erst dann zu Musik im Sinne eines Übergangsraumes, wenn das in ihnen verkapselte Affektpotenzial zum Leben erweckt wird. Musizieren hieße dann nicht nur: ein innerlich Gehörtes und Verstandenes in Klang umsetzen (im Sinne von *Audiation*), sondern auch: die hinter der *Audiation* stehende affektive Dimension freilegen. Konkret bedeutet das, dass sich jegliches Musizieren als eine Musik des Körpers ins Werk setzen muss, indem es die im Notentext verkapselten ursprünglichen Ausdrucksgesten zur Erscheinung bringt. Wolfgang Rüdiger zeigt in seinem Buch *Der musikalische Körper* anschaulich, inwieweit nicht nur die Vokal-, sondern auch die Instrumentalmusik seit der Barockzeit auf derartigen Ausdrucksgesten gründet. „Der musikalische Körper des Werks gründet in einer tiefen Ebene menschlichen Lautausdrucks, die uns in die Frühgeschichte des Einzelnen und der Gattung zurückführt" (Rüdiger 2007, S. 34). Ein expressives Musizieren, das diese Ausdrucksebene ernst nimmt, wäre geradezu gekennzeichnet durch eine „Abweichung von der durch Schwingungszahlen definierten Tonhöhe, von der mathematisch zu messenden Tondauer und vom metronomischen Taktschlag" (Figdor, Röbke 2008, S. 165). Umgekehrt muss man aber sagen, dass erst die kulturelle Standardisierung von musikalischem Material derartige Abweichungen überhaupt ermöglicht. Insofern ließe sich definieren, dass sich Musizieren in der *Spannung* zwischen einem kulturell überformten musikalischen Material und einer in diesem Material zur Erscheinung gelangenden inneren Wirklichkeit vollzieht.

Ein derartiges Musizieren erweist sich als ein Vorgang ästhetischer Symbolisierung im Sinne des Erziehungswissenschaftlers Klaus Mollenhauer (Mollenhauer 1995). Wie dieser in einer umfangreichen theoretischen und empirischen Studie herausgearbeitet hat, finden sich derartige Symbolisierungen bereits bei Kindern. Mollenhauers eingehende Analyse kindlicher Improvisationen mündet in eine Beschreibung ästhetischer Symbole als „Zwischenereignisse zwischen dem Begrifflichen und Vorbegrifflichen. Die Spur, die sie zeigen, ist die einer nichtsprachlichen Weltvergewisserung, die vielleicht gar als das Fundament aller Bildung, jedenfalls als ihr Aus-

gangspunkt angesehen werden kann. [...] Ästhetische Symbole bauen eine sanft geschwungene Brücke zwischen systemischer Syntax [also den Regeln des Notensystems, der Ton- und Rhythmusorganisation etc., W. L.] und semantischer Individualität; sie sind Übergangsobjekte [...] [und] inszenieren [...] ein anderes Ich, eines, das in den systemischen Netzwerken so wenig zu verorten ist wie in der absoluten Einzelheit der Selbsterfahrung eines Individuums" (Mollenhauer 1995, S. 260f.).

Betrachtung aus lerntheoretischem Blickwinkel

Wenn ästhetische Symbole im Sinne Mollenhauers eine Brücke zum Vorbegrifflichen bauen, dann muss die Geltung der drei von Piaget bezeichneten Grundprinzipien des Lernens (Assimilation, Akkomodation und Äquilibration), im Hinblick auf die Bildung ästhetisch-musikalischer Erfahrungen relativiert werden. Wie bereits auch schon im Rahmen der Auseinandersetzung mit Bambergers späterem Text zu sehen war (Bamberger 2006), sind Irritation und Konflikte in ästhetischen Erfahrungsprozessen nicht unbedingt nur dazu da, überwunden zu werden, sondern können Zeichen der Spannung zwischen Syntax und affektivem Erleben, mithin Ausdruck jenes Zwischenbereichs sein, der für Mollenhauer ein entscheidendes Merkmal ästhetischer Symbole darstellt. Man kann denselben Sachverhalt auch umgekehrt – von der Welt- und Wirklichkeitserfahrung her – zu formulieren versuchen: Ästhetische Erfahrung wäre, aus dieser Perspektive betrachtet, zunächst einmal gekoppelt an ein Lernen, das dem Wunsch widersteht, den „Andrang von Wirklichkeiten" – jenen begriffsresistenten Überschuss also, den jede sinnliche Erfahrung bereit hält – vorschnell durch Eingliederung in vorgeformte Ordnungs- und Strukturierungssysteme unschädlich zu machen. Vielmehr müsste es darum gehen, sich jenen „Bruchlinien der Erfahrung" auszusetzen, „in denen die nicht verfügbare Wirklichkeit aufbricht" (Rumpf 2008, S. 17). Bezogen auf die Musik ginge es um ein „Hören des Hörens": nicht also nur um ein Einordnen von akustischen Informationen in eine vorgeprägte musikalische Syntax, sondern um ein Hören, das zugleich registriert, welche vorbegrifflichen und affektiven Resonanzen bei diesem Hören in einem selbst ausgelöst werden. Eine Didaktik musikalischer Expressivität, die derartigen Resonanzen nachspürt, kann sich weder in einem Richtig-Falsch erschöpfen noch zum selbstherrlichen Ausleben der eigenen Innerlichkeit ermuntern (Figdor, Röbke 2008, S. 144–149). Vielmehr muss es darum gehen, die Schwebe zwischen Bestimmtheit der Syntax und Unbestimmtheit der Empfindung aushalten zu lernen – wobei schon Friedrich von Schiller wusste, dass manche Gemüter dies „nicht lange ertragen und ungeduldig auf ein Resultat [dringen], welches sie in dem Zustand ästhetischer Unbegrenztheit nicht finden" (zit. n. Rumpf 2008, S. 18).

Wolfgang Lessing

2.3 Der Lifespan-Ansatz. Musikalische Entwicklung im Alter

Die bislang dargestellten entwicklungspsychologischen Ansätze teilen trotz aller Unterschiede in den jeweiligen Zugängen eine grundlegende Gemeinsamkeit: Sie beziehen sich im Wesentlichen auf die Bereiche der Kindheit bzw. der Adoleszenz und klammern die späteren Lebensabschnitte sowie die Prozesse des Alterns bzw. die damit verbundenen Gewinne und Verluste weitgehend aus.

Diese Perspektive der Allgemeinen Entwicklungspsychologie hat seit den 1990er-Jahren durch die *Psychologie der Lebensspanne (lifespan psychology)* eine wesentliche Veränderung erfahren – und zwar nicht nur im Sinne einer bloßen Erweiterung bzw. Verlängerung des Untersuchungszeitraumes. Die Berücksichtigung der gesamten Lebenszeit für die Darstellung von Entwicklungen brachte auch die Notwendigkeit mit sich, die Ereignisse der Kindheit und Jugend in eine neue Gesamtperspektive einzuordnen, was mitunter zu deutlich veränderten Akzentsetzungen führte. Aus dem Blickwinkel der Lebensspanne erscheint Entwicklung nämlich keineswegs, wie die ältere Sichtweise es nahelegte, als eine Dreiteilung, bei der sich an eine Phase des Aufbaus (Kindheit, Jugend) eine Phase der Stagnation (jüngeres und mittleres Erwachsenenalter) sowie eine des Rückgangs (Alter) anschließen. Vielmehr stellt sie sich als ein komplexes Geflecht dar, in dem zu jedem Zeitpunkt aufbauende und zurückentwickelnde Tendenzen wirksam sind. In Bezug auf die Kindheit wurden derartige Verluste in den vergangenen Kapiteln bereits mehrfach erwähnt. Im Hinblick auf das Jugendalter ließe sich etwa auch noch der Verlust an Offenohrigkeit *(open earedness)* nennen, womit die mit dem Beginn der Adoleszenz sinkende Bereitschaft gemeint ist, sich in musikalischer Hinsicht auf Unvertrautes und Unkonventionelles einzulassen (Gembris 2009, S. 346). Ebenso wie die *lifespan psychology* im Hinblick auf die Kindheit mögliche Verlustdimensionen herausarbeitet, beleuchtet sie im Hinblick auf das Alter umgekehrt jene Entwicklungstendenzen, die die altersbedingten Verluste zu kompensieren imstande sind. Aus ihrer Perspektive ist es unzutreffend, Kindheit und höheres Erwachsenenalter im Sinne zweier polar entgegengesetzter Lebensphasen (Gewinn vs. Verlust) zu beschreiben. Vielmehr wären beide Lebensalter als Phasen darzustellen, in denen sich in beiden Richtungen Entwicklungen vollziehen, wobei die Kindheit graduell als ein eher von Gewinn dominierter, das hohe Alter hingegen als ein stärker vom Verlust geprägter Zeitraum erscheint (Martin, Kliegel 2005, S. 50–55; Spiekermann 2009, S. 53).

Im Unterschied zur älteren Entwicklungspsychologie berücksichtigt der Lifespan-Ansatz bei der Darstellung der Gewinn/Verlust-Entwicklungen nicht nur allgemeine Umweltfaktoren (Umwelt als Reibungsfläche), sondern zieht konkrete und spezifische Einflüsse auf die jeweilige Biografie mit ein (Ausbildungsphasen, Partnerschaft, Ereignisse wie Krankheit und Arbeitslosigkeit, Familiengründung, Trennung, Ruhestand, Hobbys etc.). In diesem Sinne kann man ihn auch der *Differenziell-Ökologischen Entwicklungspsychologie* zurechnen.

Die Berücksichtigung individueller biografischer Faktoren ist insbesondere wichtig, wenn es um die Frage geht, aus welchen Gründen erwachsene Menschen sich dazu entschließen, ein Instrument zu erlernen. Der Bezugspunkt ist bei diesem Entschluss nämlich nie allein das Instrument mit all seinen verlockenden musikalischen und sozialen Möglichkeiten, sondern immer auch die eigene Lebensgeschichte, die mit der Entscheidung für den Instrumentalunterricht auf eine spezifische Weise „bearbeitet" wird. Das ist ein fundamentaler Unterschied zur Situation bei Kindern. Die sich seit den 1990er-Jahren verstärkt etablierende Biografieforschung geht davon aus, dass das Bewusstsein, eine Lebensgeschichte zu haben, die das aktuelle Handeln beeinflusst, sich erst bei erwachsenen Menschen herausbildet (Fuchs-Heinritz 2010, S. 94f.). Kein Kind würde das Spielen eines Instruments als „Arbeit an der eigenen Biografie" verstehen. Genau das ist bei Erwachsenen jedoch sehr häufig der Fall. In einer großen empirischen Studie hat Yvonne Küsters auf der Basis lebensgeschichtlicher Erzählungen (sogenannter „narrativer Interviews") drei unterschiedliche Typen von erwachsenen Instrumentalanfängern herausgearbeitet (Küsters 2009, S. 170–173). Typ 1 umfasst Personen, bei denen die „wirkliche" Biografie durch eine musikalische Ersatzbiografie ersetzt (substituiert) wird. Hier rückt an die Stelle der „gescheiterte[n] oder abgelehnte[n] Biografie zu einem bestimmten Zeitpunkt [...] eine andere, konstruierte Biografie." (Ebd., S. 170) Im Typ 2 bleibt die eigene Lebensgeschichte unangetastet. Dennoch ist das Instrumentalspiel „auch hier biografisch verankert, besitzt eine biografische Funktion, denn es dient der Kompensation, der partiellen Korrektur der Biografie an strukturellen Mangelstellen." (Ebd., S. 172) Man kann hier etwa an Personen denken, die zwar einen erfüllenden Beruf haben, die aber durch das aktive Musizieren einen Bereich ihrer Persönlichkeit zur Entfaltung bringen wollen, dessen Fehlen im sonstigen Leben als schmerzhaft empfunden wird. Typ 3 schließlich bezeichnet Menschen, für die der Instrumentalunterricht keine im tieferen Sinne biografische Bedeutung besitzt. „Die Beschäftigung mit dem Instrument beschränkt sich auf die Ausübung innerhalb einer sozialen Gruppe und bleibt vollständig an sie gebunden. Dieses Ensemble (Musikverein bzw. Posaunenchor) ist selbst hauptsächlich auf die soziale Aktivität gerichtet und weniger auf die musikalische." (Ebd., S. 173) Selbst wenn diese Typologie möglicherweise nicht alle Motivationen erwachsener Laien umfasst, ist ihre Kenntnis für Lehrkräfte doch von großer Wichtigkeit, da sie deutlich macht, welch unterschiedliche Bedeutungsebenen erwachsene Laien ihrem Musizieren zumessen können – und zwar unabhängig vom jeweiligen Leistungsstand!

Wenn bislang allgemein von höherem Erwachsenenalter bzw. einfach nur von Alter gesprochen wurde, so ist natürlich zu bedenken, dass dies sehr pauschale Bezeichnungen sind. Wie lässt sich Alter definieren? Hier gibt es unterschiedliche Ansätze: Zum einen ist es möglich, anhand verallgemeinerungsfähiger biografischer Situationen eine *chronologische* Einteilung vorzunehmen. In diesem Sinne kann man etwa das mittlere Erwachsenenalter auf den Zeitraum von 35 (Zunahme von Aufgaben und Kompetenzen im beruflichen und privaten Bereich) bis 65 Jahren (Eintritt in den Ruhestand) festlegen (Lindenberger 2002, S. 350).[1] Daneben kann man aber auch unterschiedliche Dimensionen des Alters und Alterns voneinander abheben:

1 Eine andere mögliche Einteilung findet sich bei Martin, Kliegel 2005, S. 46–49.

Damit lässt sich das *chronologische* Alter (Zahl der Lebensjahre) von einem *biologischen* Alter (Ausmaß der alterungsbedingten Verluste) unterscheiden. Mit Hilfe dieser Unterteilung kann dann zum Ausdruck gebracht werden, dass die Altersdefizite etwa eines 70-Jährigen möglicherweise noch denen entsprechen, die normalerweise mit 60-Jährigen in Verbindung gebracht werden. Und schließlich ist es auch möglich, Alter als eine vorwiegend subjektive Kategorie zu beschreiben und danach zu fragen, wie alt sich ein Mensch *fühlt*. Dieser letztgenannte Punkt ist aktuell sicher von besonderer Bedeutung. Denn während noch vor 50 Jahren bestimmten Lebensabschnitten fest umrissene altersgemäße Mentalitäten zugerechnet wurden, so hat die zunehmende Vielfalt und Verschiedenartigkeit von Lebensläufen (in Verbindung mit einer gestiegenen Lebenserwartung) dazu geführt, dass es einerseits alte Menschen gibt, die sich vor neue Lebenssituationen und Aufgaben stellen – indem sie sich etwa dazu entschließen, ein Instrument neu zu erlernen bzw. ihre in der Jugend gewonnenen Musiziererfahrungen aufzufrischen –, während sich andere Gleichaltrige eher zurückziehen und Rückschau halten. Gerade vor diesem Hintergrund sollten sich Instrumentallehrer vor pauschalen Einschätzungen hüten und möglichst viele Faktoren zur Beurteilung von Alter und den damit verbundenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu berücksichtigen versuchen.

Die für die *lifespan psychology* charakteristische Erweiterung der Untersuchungsperspektive auf Gewinne *und* Verluste hat insbesondere Auswirkungen auf die Betrachtungsweise des höheren Erwachsenenalters. Auf mehreren Ebenen zeigt sich nämlich, dass im Alter neben nachlassenden Fähigkeiten immer zugleich auch Funktionen am Werk sind, die diesem Verlust entgegenwirken. Auf einer allgemeinen Ebene kann man sagen, dass der mit dem Alter geringer werdende Evolutionsgewinn durch kulturelle Ressourcen wenn nicht ausgeglichen, so doch teilweise kompensiert werden kann. Dabei geht man davon aus, dass die Notwendigkeit der Fortpflanzung im Laufe der Evolution dazu geführt hat, das biologische Potenzial des Genoms während der reproduktiven Lebensphase zur größten Entfaltung zu bringen. Dem danach einsetzenden Abbau kann jedoch durch menschliche Kulturleistungen jeder Art (psychische, soziale, materielle und wissensbasierte Ressourcen) begegnet werden, wobei allerdings mit fortschreitendem Alter die Wirksamkeit der kulturellen Kompensation abnimmt (Lindenberger 2002, S. 351). So kann ein alternder Mensch sein abnehmendes Hörvermögen auf vielfältige Weise ausgleichen. Er kann versuchen, bestimmten Situationen (Gesprächen bei lauten Hintergrundgeräuschen) aus dem Weg zu gehen, er kann technische Unterstützung durch ein Hörgerät suchen, er kann mit Hilfe seiner Augen Lippenbewegungen entziffern, um damit seine akustischen Informationen zu vervollständigen, wobei ihm sein erworbenes Wissen und seine Erfahrungen dazu verhelfen mögen, den Sinn der an ihn gerichteten Mitteilung zu erfassen. Diese kulturellen Strategien sind zum Teil aber ihrerseits altersanfällig, was dazu führt, dass der Verlust der Hörfähigkeit ab einem bestimmten Punkt nicht mehr oder zumindest kaum noch ausgeglichen werden kann.

Was für den Gehörsinn gilt, lässt sich auf viele weitere Bereiche übertragen (Spiekermann 2009, S. 61–66): Der Alterungsprozess beeinflusst

- die Kognition (Abnahme der Aufmerksamkeitskapazität),
- die Gedächtnisfunktion (Einbußen im Langzeit- und Arbeitsgedächtnis),

- das Sehen (Sehschärfeverringerungen),
- Veränderungen der Kontrastempfindlichkeit (verminderte Fähigkeit zur Nachtsicht),
- das Gehen (geringere Balancefähigkeit, Abnahme der Muskelkraft, eingeschränkte Beweglichkeit der Wirbelsäule und der Gelenksysteme) und noch viele weitere Bereiche.

Generell lässt sich sagen, dass Alterungsprozesse durch „eine allgemeine Verlangsamung gekennzeichnet [sind], die durch den Rückgang neuronaler Verschaltungen, Impulsleitungsverluste oder den Abbau von Neuronen gekennzeichnet ist. Diese zentralnervösen Ressourcenverluste wirken dann in die sensorischen, kognitiven oder motorischen Bereiche hinein" (ebd., S. 63).

Für die allgemeine Unterscheidung zwischen dem altersbedingten Abbau von Fähigkeiten und einer kulturellen Kompensation hat sich in der *lifespan psychology* ein Zweikomponentenmodell eingebürgert, nach dem zwischen einer „Mechanik der Kognition" einerseits und einer „Pragmatik der Kognition" andererseits unterschieden wird (Lindenberger 2002, S. 356–365). In bestimmten Kontexten (etwa im Rahmen der standardisierten Leistungsmessung) wird die mechanische Kognition auch als *fluide Intelligenz,* die pragmatische hingegen als *kristalline Intelligenz* bezeichnet (ebd., S. 361). Zur Mechanik der Kognition werden alle biologischen Einflüsse gezählt, die sich auf die Entwicklung der Kognition auswirken. In Kindheit und Jugend sind diese Einflüsse vorwiegend an den interaktiven Aufbau neuronaler Strukturen gekoppelt. Die Mechanik der Kognition äußert sich in der Wahrnehmungsgeschwindigkeit, der Merkfähigkeit und dem räumlichen Vorstellungsvermögen und betrifft damit auch die Leistungen des episodischen Gedächtnisses bzw. des Arbeitsgedächtnisses.[2] Zudem ist ihr auch jener wichtige Bereich zuzurechnen, der für die sogenannten *exekutiven Funktionen* zuständig ist: Darunter fallen u. a. die Verhaltenskontrolle im sozialen Zusammenhang sowie die Koordination von Handlungs- und Wahrnehmungsinhalten etc. (Jäncke 2009, S. 398).[3]

Die Pragmatik der Kognition hingegen erfasst die kulturelle Dimension der Entwicklung und betrifft sowohl den Erwerb von formalem Wissen – in deklarativer und prozeduraler Hinsicht – als auch den gesamten Bereich des Erfahrungswissens. Während die Mechanik der Kognition stark vom zunehmenden Alter beeinflusst wird, bleibt die pragmatische Dimension bis ins Alter relativ stabil bzw. kann in bestimmten Bereichen sogar noch gesteigert werden und nimmt oft erst in den letzten Lebensjahren ab (Lindenberger 2002, S. 356). Sie ist es denn auch, die dem Abbau der mechanischen Dimension lange Zeit entgegenwirkt: Durch Erfahrungswissen, formelle Bildung und vielfach geübte Fertigkeiten kann der alternde Mensch noch Leistungen und Höchstleistungen erbringen, auch wenn die Mechanik der Kognition sich bereits zurückbildet. In einer Studie aus dem Jahre 1996 konnten der Psychologe Ralf T. Krampe und der Musikpsy-

---

2 Mit dem Begriff des Arbeitsgedächtnisses wird in der Gedächtnisforschung eine Funktionsweise des menschlichen Erinnerungsvermögens bezeichnet. Das Arbeitsgedächtnis tritt immer dann in Erscheinung, wenn eine gerade erst vergangene Information zur Bearbeitung einer gegenwärtigen Aufgabe benötigt wird: So lässt sich das Ende eines längeren Satzes oder auch einer Melodie nur einordnen, wenn der Beginn noch erinnert werden kann. Der Terminus des Arbeitsgedächtnisses wurde erstmals 1974 als Präzisierung des unscharfen Begriffs Kurzzeitgedächtnis verwendet (Baddely 2009).

3 Siehe hierzu auch den Beitrag von Michael Dartsch (s. Kap. 1.2).

chologe K. Anders Ericcson zeigen, dass sich die Leistungsunterschiede von professionellen und nichtprofessionellen Pianisten fast ausschließlich durch das Ausmaß von Übung erklären ließen, während der Altersfaktor kaum eine Rolle spielte (Krampe, Ericcson 1996, S. 331–359).

Die Ausgleichsfunktion der pragmatischen Kognition lässt sich auf einer handlungstheoretischen Ebene durch drei Begriffe beschreiben: Selektion, Optimierung, Kompensation. Ein alternder Mensch kann seiner nachlassenden motorischen Leistungsfähigkeit am Instrument begegnen,

- indem er bestimmte Situationen – etwa den direkten Leistungsvergleich mit jüngeren Instrumentalisten – vermeidet *(Selektion)*,
- indem er die Passagen, die ihn motorisch besonders herausfordern, besonders intensiv übt *(Optimierung)* und
- indem er seine musikalischen Ziele sehr sorgfältig auswählt und auf ihre Stimmigkeit zu seinem Leistungsvermögen und zu seiner sonstigen Lebensgestaltung hin überprüft *(Kompensation)*.

Diese drei Begriffe bilden die Grundlage des sogenannten *Selektions-Optimierungs-Kompensations-Modells (SOK)* . Mit Hilfe dieses Modells versucht die *lifespan psychology* auf einer allgemeinen Ebene zu bestimmen, von welchen Faktoren eine subjektiv als erfolgreich erlebte Entwicklung abhängt (Baltes, Baltes 1989; Lindenberger 2002, S. 354). Es lässt sich keineswegs nur auf das höhere Alter anwenden, besitzt für diese Altersgruppe aber vielleicht eine besondere Relevanz.

Bis in jüngste Zeit ging man davon aus, dass Leistungszugewinne im Alter ausschließlich die Pragmatik der Kognition betreffen. Das zeigte sich daran, dass Leistungssteigerungen im Alter in der Regel immer nur in jenen Bereichen erzielt wurden, in denen zuvor auch ein entsprechendes Training stattgefunden hatte. Die Möglichkeit eines Transfers dieser Fähigkeiten auf andere Domänen, was als ein Hinweis auf eine Verbesserung der Mechanik hätte gelten können, wurde hingegen bezweifelt (so etwa bei Lindenberger 2002, S. 381).

Seit Beginn des neuen Jahrhunderts mehren sich jedoch die Anzeichen, dass selbst die Mechanik der Kognition im Alter noch positiv zu stimulieren ist. Im Jahr 2004 hat eine Studie zeigen können, dass ein intensives Training des Arbeitsgedächtnisses die Durchblutung des Stirnhirns verbessert – jenes Bereichs also, der für die bereits erwähnten exekutiven Funktionen (soziale Handlungskontrolle etc.) zuständig ist (Jäncke 2009, S. 398). Bis dahin war man davon ausgegangen, dass gerade diese exekutiven Funktionen „besonders stark von der kognitiven Alterung betroffen" (Lindenberger 2002, S. 378) und als Teil der Mechanik der Kognition kaum zu trainieren sind.

Möglicherweise ist es insbesondere die Musik bzw. die aktive musikalische Betätigung, die eine Verbesserung des Arbeitsgedächtnisses und der exekutiven Funktionen ermöglicht. In einer Studie von Jennifer Bugos et al. wurde 16 Senioren (zwischen 60 und 85 Jahren) ein halbes Jahr Klavierunterricht erteilt (Bugos, Perlstein, McCrae et al. 2007; Altenmüller 2008). Im Gegensatz zu einer Kontrollgruppe verfügten diese Probanden nach der Unterrichtsphase über – wenn auch schwache – Verbesserungen im Hinblick auf Leistungen, in die auch das Arbeitsgedächtnis und die Handlungsplanung (= exekutive Funktionen) miteinbezogen sind. Allerdings waren die

beobachteten Effekte nicht stabil, sondern verschwanden nach einiger Zeit wieder. Dennoch war auch hier ein Hinweis gegeben, der auf eine Lernfähigkeit im Alter selbst im Hinblick auf die biologischen Funktionen der Kognition schließen lässt. Erklären lässt sich diese Verbesserung möglicherweise mit der Theorie der angereicherten Umgebung *(enriched environment)*, die im Rahmen von Tierversuchen entwickelt worden ist (Altenmüller 2008). Ältere Versuchstiere, die aus einer Käfighaltung in eine Umgebung mit zahlreichen Klettermöglichkeiten versetzt worden waren, wiesen eine Zunahme an Synapsendichte, Nervenzellfortsätzen, Gehirngewicht und Nervenwachstumsfaktoren auf (Godde, Berkefeld, David-Jürgens et al. 2002).

Betrachtung aus lerntheoretischem Blickwinkel

Für Instrumentallehrerinnen und -lehrer ist die Erkenntnis, dass auch die Mechanik der Kognition trainierbar ist, von großer Bedeutung, weil sie gerade nicht darauf hindeutet, dass Instrumentalunterricht im Alter lediglich eine therapeutische Funktion unter Vernachlässigung von Lernergebnissen besitzen muss (Lehmann 2002, S. 25; Spiekermann 2009, S. 126). Die genannten Forschungsresultate zeigen, dass eine didaktische Ausrichtung, die an Zielsetzungen und Ergebnissen orientiert ist, auch im hohen Alter keineswegs abwegig ist. Dies gilt allerdings nur, sofern der Leistungsaspekt nicht um seiner selbst willen, sondern im Verbund mit anderen Faktoren (etwa dem sozialen Miteinander und der Spielfreude) in Erscheinung tritt, sofern die angestrebten Ergebnisse im Rahmen des zu leisten Möglichen verbleiben und sofern der Unterricht zugleich auch über die zu bewältigenden instrumentalen Aufgaben hinaus Entwicklungsmöglichkeiten anbietet, die den ganzen Menschen in seiner jeweiligen biografischen Situation betreffen. Zudem wären in einem Unterricht mit Schülern in höherem Lebensalter einige lernpsychologische Besonderheiten zu berücksichtigen: So sind ältere Menschen in besonderem Maße auf eine positive Rückmeldung angewiesen. In einer entsprechenden Untersuchung zeigte sich, dass sie durch Anmerkungen und Hinweise, die sich einseitig auf Fehler konzentrierten, wesentlich stärker beeinträchtigt bzw. irritiert waren als Jüngere (Wild-Wall, Willemssen, Falkenstein et al. 2009). Zugleich erwies sich, dass ein direkter Vergleich mit den Leistungen von Jüngeren ebenso negative Auswirkungen auf die Leistungsbereitschaft mit sich brachte wie eine Betonung negativer Alterseffekte durch den Lehrer (negatives Altersstereotyp[4]). Der letztgenannte Punkt ist insofern von besonderer Wichtigkeit, als gerade jüngere Menschen – und damit wohl auch viele jüngere Instrumentallehrkräfte – häufig dazu neigen, die Entwicklungsmöglichkeiten im Alter schlechter zu beurteilen als die Betroffenen selbst (Krueger, Heckhausen 1993; Lindenberger 2002, S. 323). Ein Lehrer, der die Leistungsfähigkeit eines Schüler aufgrund von dessen vorgerücktem Alter anzweifelt, läuft somit womöglich Gefahr, den Schüler zum Opfer seines Vorurteils werden zu lassen, da der Schüler, der auf diese Weise mit einem negativen Altersstereotyp konfrontiert wird, gerade dadurch in seiner Leistungsfähigkeit behindert zu werden droht.

4 Mit dem Begriff des Stereotyps werden schematische Vorstellungen oder vorgefasste Meinungen über die typischen Merkmale einer sozialen Gruppe bezeichnet (Wentura, Rothermund 2005).

Wolfgang Lessing

2.4 Aspekte der musikbezogenen Begabungsdiskussion

2.4.1 Begabungsbegriff und Musikalitätstests

„Ist mein Kind musikalisch?" – Diese Frage wird wohl jeder Instrumentallehrer im Laufe seiner Berufspraxis irgendwann einmal von Eltern gestellt bekommen. Was soll er darauf antworten?

Nun, in einem ersten Schritt könnte er den Ball zurückspielen und die besorgten Eltern darauf hinweisen, dass die Frage, zumindest in dieser Formulierung, von falschen Voraussetzungen ausgeht – und zwar auf drei Ebenen:

1. Zunächst allgemein: In allen menschlichen Kulturen finden sich Hinweise auf Betätigungen, die man in unserem westlichen Sinne als musikalisch definieren kann (ob diese Definition sich mit der Selbstbeschreibung der jeweiligen Kultur deckt, ist eine andere Frage, die sich weniger eindeutig beantworten lässt). In diesem Sinne – und nur in diesem – scheint Musik eine Universalie zu sein, von der sich sogar sagen lässt, dass sie „fest mit dem Auftreten des homo sapiens verknüpft" ist (Oerter, Lehmann 2009, S. 88). Insofern wäre es hoch problematisch, einige Vertreter des Homo sapiens von der Ausübung dieser Universalie mit dem Hinweis auf eine „fehlende" Musikalität grundsätzlich ausschließen zu wollen. Die Problematik eines derartigen Ausschlussverfahrens zeigt sich zudem an dem Tatbestand, dass es eine Reihe von Kulturen gibt, die den Begabungsbegriff in unserem westlichen Sinne gar nicht kennen: So musste der Ethnologe John Messenger seine Suche nach einem „unmusikalischen" Menschen im Volk der Anang Ibibio (Nigeria) einstellen, als er merkte, dass die Sprache der Anang gar kein Wort für das kannte, wonach er suchte (Messenger 1958, S. 20–22; Kingsbury 2001, S. 62).
2. Zweitens beinhaltet die oben gestellte Frage die Überzeugung, dass Musikalität etwas sei, das anwesend oder abwesend sein könne. Wie irrig diese Vermutung ist, zeigt bereits ein kurzer Blick auf das menschliche Gehirn: Während man noch im 18. und frühen 19. Jahrhundert glaubte, dass es im Gehirn eine Art Musikzentrum geben müsse, also einen Ort, der ausschließlich für die musikalische Informationsverarbeitung verantwortlich sei, so wissen wir heute, dass für die Wahrnehmung und Produktion von Musik sehr viele Hirnareale zuständig sind, die keineswegs nur daran, sondern auch an vielen anderen Formen menschlichen Handelns funktionell beteiligt sind (Jäncke 2009, S. 293). Neurobiologisch ist das Hören und Machen von Musik in Netzwerken organisiert, deren Bildung und Funktionstüchtigkeit von vielen Faktoren – an erster Stelle der Möglichkeit vielfältiger musikalischer Aktivitäten in möglichst frühem Alter – abhängen. Damit soll keineswegs geleugnet werden, dass es eine anlagebedingte Basis für diese Tätigkeiten gibt, die von Mensch zu Mensch durchaus unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Das gilt aber nicht nur für das Musizieren, sondern auch für viele andere Tätigkeiten, die ja ebenfalls von grundsätzlichen Dispositionen, also einem genetischen Potenzial, beeinflusst werden. Dieses Potenzial lässt sich aber nicht in die Optionen „grundsätzlich vorhanden" oder „grundsätzlich nicht vorhanden" aufspalten,

sondern unterliegt – so zumindest lautet die bis heute führende Forschungsmeinung – den Gesetzen der Evolution und damit der sogenannten Gaußschen Normalverteilung[1] (Oerter, Lehmann 2009, S. 90). Wenn man also schon die Frage nach der Musikalität eines Menschen unbedingt auf die Frage nach dem genetischen Potenzial einengen zu müssen glaubt, so sollte man davon ausgehen, dass jeder Mensch ein gewisses Maß an Begabung besitzt und dass die Chancen, genau durchschnittlich begabt zu sein, nicht ganz schlecht stehen. Aber was wäre dadurch gewonnen? Der Hinweis auf das genetische Potenzial berührt ja noch überhaupt nicht die Frage, wie sich dieses Potenzial im Laufe eines Lebens entfaltet. Durch diese Frage müsste man aber die Musikalität eines Menschen ebenso hinsichtlich der Aspekte der Anregung *(enriched environment)* und der Förderung diskutieren und überdies auch noch den Zeitpunkt berücksichtigen, zu dem diese Förderung im besten Falle erfolgen sollte. Denn wie für viele andere Tätigkeiten lassen sich auch für das Lernen von Musik Zeitfenster bestimmen, die für die Entfaltung des genetischen Potenzials von großer Bedeutung sind (s. S. 137f.).

3. Die oben gestellte Frage greift auch noch aus einem dritten Grund ins Leere: Sie scheint davon auszugehen, dass es objektive Kriterien gibt, die eine Unterscheidung in musikalisch und nicht musikalisch gestatten. Diese Kriterien können sich aber grundsätzlich immer nur auf Zuschreibungen beziehen, die in bestimmten kulturellen Zusammenhängen Geltung besitzen. Der Begriff der Musikalität ist, auch wenn Edwin E. Gordon ihn allgemein als das Vermögen zu einem Denken in Tönen oder Howard Gardner als eine spezifische Form menschlicher Intelligenz bestimmen zu können glaubten, letztlich doch immer davon abhängig, was Menschen zu einer bestimmten Zeit als Musik definieren. Daran ändert auch der folgende Definitionsversuch des Musikethnologen John Blacking kaum etwas: „Musical intelligence is the cognitive and affective equipment of the brain with which people make musical sense of the world." (Blacking 1990, S. 72) Diese Definition hat zwar, wie Heiner Gembris zutreffend feststellt, „den Vorzug, dass sie die Musik nicht als präexistent voraussetzt, sondern zum Ausdruck bringt, dass Musik erst durch die Mittel der ‚musical intelligence' (auch) aus etwas erzeugt werden kann, was zuvor noch nicht Musik war" (Gembris 2009, S. 80). Allerdings wird das Problem auch dadurch nicht gelöst, sondern nur verlagert. Denn woher nimmt man das Recht, bestimmte Operationsweisen des Gehirns als Ausdruck einer *musical intelligence* oder als Produktionsstätte eines *musical sense* zu bezeichnen? Doch wohl nur, indem man zuvor bestimmte Erscheinungsformen neuronaler Prozesse im Gehirn als charakteristisch für eine musikalische Informationsverarbeitung herausgestellt hat – und dabei eben wieder einen vorgefassten Musikbegriff ins Spiel bringt, den man doch gerade vermeiden wollte.

Es zeigt sich, dass die eingangs zitierte Elternfrage von einer Reihe von Vorurteilen getragen ist. Erstens scheint sie davon auszugehen, dass es sich bei Musikalität um ein objektiv definierbares Merkmal handelt, das zweitens in einem bestimmten, eindeutig festgelegten Umfang vorhanden ist und das drittens so gut wie nicht von Umweltfaktoren beeinflusst wird.

---

1 Zur Kritik an der Normalverteilungsthese vgl. Gembris 2009, S. 104f.

Gerade der letztgenannte Punkt – eine Diskussion des Musikalitätsbegriffs im Rahmen der Alternative Anlage oder Umwelt – hat sich in der Forschungsgeschichte als überaus problematisch und einengend erwiesen. Weit fruchtbarer ist es, von einer Wechselwirkung beider Faktoren auszugehen, um darauf aufbauend die Art und Weise, wie Anlage und Umwelt aufeinander einwirken, näher zu bestimmen. Bereits 1977 entwickelte ein Team um den Intelligenzforscher Robert Plomin ein Modell, in dem drei verschiedene Arten der Genotyp-Umwelt-Interaktion herausgearbeitet wurden (Plomin, DaFries, Loehlin et al. 1977; Montada 2002a, S. 29): Auf einer ersten Ebene gingen sie von einem passiven Einfluss der Umwelt auf die Anlage aus. In diesem Fall entsteht durch die Aktivität und die Eigeninteressen der Eltern eine Umgebung, die sich positiv auf das genetische Potenzial des Kindes auswirkt, ohne dass dieses Potenzial gezielt gefördert werden müsste. Findet zudem eine derartig gezielte Förderung statt, sprechen die Autoren auf einer zweiten Ebene von einer evokativen Genotyp-Umwelt-Interaktion (*evokativ* = hervorrufen). Hier werden die Interessen, Neigungen und Fähigkeiten eines Kindes von den Eltern erkannt und verstärkt. Die dritte Ebene wäre eine aktive Gestaltung der Anlage-Umwelt-Beziehung durch den sich entwickelnden Menschen selbst. Eine derartige Beziehung ist gegeben, wenn ein Mensch auch unter widrigen Umständen alles unternimmt, um seinen Neigungen und Interessen nachzugehen, und sich damit selbst die Bedingungen schafft, die er für die Entfaltung seines Potenzials benötigt. Ein Blick auf die Biografie einer herausragenden Hochbegabung wie etwa eines W. A. Mozart zeigt, dass alle drei Ebenen hier eine Rolle spielen: Zunächst hat Vater Leopold durch seine eigenen persönlichen und beruflichen Interessen ein Umfeld geschaffen, an dem sein Sohn von der ersten Lebenswoche an (und wahrscheinlich sogar bereits vorgeburtlich) *passiv* partizipieren konnte. Zweitens hat er mit einer bemerkenswerten väterlichen und pädagogischen Hinwendung die musikalischen Interessen und Neigungen seines Sohnes *evokativ*, durch umfassende und gezielte Förderung, verstärkt. Und drittens hat der heranwachsende Wolfgang 1777 den sicheren Dienst am Hofe des Salzburger Fürstbischofs gegen den Willen seines Vaters verlassen und sich in vollem Bewusstsein – ungeachtet der zu erwartenden finanziellen und persönlichen Opfer – dem Risiko einer ungesicherten freiberuflichen Existenz ausgesetzt. Eine *aktive* Entscheidung, die ihm die Chance bot, einen künstlerischen Entwicklungsweg einzuschlagen, den ihm das enge Reglement des Salzburger Hofes so sicher nicht geboten hätte.

Musikalitätstests

Ausgehend von dem Modell der Genotyp-Umwelt-Interaktion lässt sich bereits erahnen, welche grundsätzlichen Schwierigkeiten mit Musikalitätstests verbunden sein können. Seit dem ältesten standardisierten Testverfahren – den *Measures of Musical Talent* von Carl Seashore (Seashore 1915) – reiben sich viele musikalische Begabungstests an dem Problem, dass sie Anlagen bzw. Potenziale unter gezielter Ausblendung aller Faktoren messen wollen, die in irgendeiner Weise diese Anlage überformen – sei es durch kulturelle Rahmenbedingungen, sei es

durch die individuelle Sozialisation.[2] Als Beispiel diene hier der 1966 von dem englischen Musikpsychologen Arnold Bentley konzipierte Musikalitätstest, der auch ins Deutsche übertragen wurde und – trotz aller Skepsis, die hierzulande Musikalitätstests seit je entgegengebracht wird – durchaus an einer Reihe von allgemeinbildenden Schulen in Deutschland Anwendung fand (Bentley 1968). Bentleys Test steht in der Tradition Seashores und geht daher davon aus, dass sich Musikalität durch die Prüfung und Analyse ihrer einzelnen Teilbereiche (Melodik, Rhythmus etc.) erfassen lassen müsse. Im Unterschied zu früheren Tests wendet sich der Bentley-Test bereits an Kinder ab sieben Jahren. Die Probanden, die alle „aus nicht sehr unterschiedlichen sozialen und häuslichen Verhältnissen kamen" (ebd., S. 79), wurden mit Aufgaben konfrontiert, in denen es um Tonhöhenunterscheidungen, das Ton- und Rhythmusgedächtnis sowie um Akkordanalysen ging. Insgesamt lässt sich sagen, dass in diesem Test Musikalität mit Mitteln geprüft wird, bei denen es sich weniger um Musik als vielmehr um ein abstraktes akustisches Rohmaterial handelt. So bestehen die Tonhöhenunterscheidungen aus zwei nacheinander gespielten Tönen, die von einem Synthesizer kommen und teilweise im Abstand von Mikrointervallen (bis zu einem 3/26-Ton) voneinander entfernt liegen. Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, herauszufinden, ob der zweite Ton höher, tiefer oder gleich dem ersten ist. Die Abstraktheit des Testmaterials hat den unbestreitbaren Vorzug, dass eine Kontextunabhängigkeit und Objektivität (im Sinne einer quantitativen Standardisierung) weitestgehend sichergestellt wird, allerdings um den Preis, dass gerade jene Fähigkeiten ausgegrenzt werden, „an denen sich typischerweise innerhalb einer Musikkultur Begabung konkretisiert" (Gembris 2009, S. 120). Die naheliegende Frage, ob bei einer flächendeckenden Anwendung des Tests Kinder aus musikalischen Elternhäusern möglicherweise bessere Chancen haben, ihn zu lösen, und ob es bei dem Test wirklich um angeborene Begabung oder nicht doch lediglich um etwaige Sozialisationsvorteile oder -nachteile geht, wird nur flüchtig gestreift. Bentley beruft sich auf die großen Unterschiede, die „man bei Kindern der gleichen Eltern in einer musikalischen Familie beobachten kann [...]. Das eine Kind mag schnelle Fortschritte in einer musikalischen Betätigung machen, ein anderes nur einen mäßigen, ein drittes überhaupt keinen Fortschritt" (Bentley 1968, S. 17). Dies allein scheint ihm ausreichend zu sein für die Schlussfolgerung, „dass die aufgezeigten Fähigkeiten zum großen Teil angeboren sind" (ebd., S. 79). Aus heutiger Sicht ist diese Argumentation kaum befriedigend, da sie die vielfältigen Möglichkeiten, in denen Umweltfaktoren in Erscheinung treten und das Anlagepotenzial überformen können, nicht einmal ansatzweise erfasst. Aus der Sicht des oben vorgestellten Modells von Plomin (s. S. 134) würde man einwenden müssen, dass es auch bei Geschwistern innerhalb ein und derselben Familie durchaus zu großen Differenzen hinsichtlich der Art und Weise kommen kann, wie mit angeborenen Anlagen umgegangen wird. So können deutliche Unterschiede in Bezug auf die evokative Anlage-Umwelt-Interaktion auftreten – selbst wenn die passive Interaktion bei allen Geschwistern identisch sein sollte. Beispielsweise wurde auch in musikalischen Familien jahrhundertelang zwischen Geschlechterrollen differenziert und damit Bedingungen objektiver Chancenungleichheit geschaffen: So war

2 Zur Theoriegeschichte des musikalischen Begabungsbegriffs und der Musikalitätstests vgl. die umfangreichen Darstellungen von Gembris 2009 und Motte-Haber 2002, S. 257–345.

es selbstverständlich, dass eine verstärkt evokative musikalische Förderung innerhalb der Familie Johann Sebastian Bachs sich vor allem auf die männliche Nachkommenschaft beschränkte. Aber auch die Tatsache, dass beispielsweise von zwei Brüdern der jüngere aktiv an der Gestaltung der musikalischen Anlage-Umwelt-Interaktion mitarbeitet, während der nur ein Jahr ältere keinerlei derartige Initiativen erkennen lässt, ist keineswegs erschöpfend mit dem Hinweis auf das größere Anlagepotenzial des Erstgenannten zu erklären. Denn selbst wenn dieses Potenzial wirklich größer wäre – andere Gründe für die passive Haltung des älteren Bruders (Eifersucht, Wunsch nach eigenen Interessen etc.) wären immerhin ebenfalls noch in Rechnung zu stellen –, so müsste man zugestehen, dass durch die aktive Herbeiführung eines musikalischen Umfelds sich der Jüngere Bedingungen schafft, die seine Anlagen fördern (er wird durch seine Lehrer bzw. seine ebenfalls musizierenden Freunde zu verstärktem Üben motiviert etc.). Damit aber wird der Abstand zwischen beiden Brüdern, selbst wenn ihm wirklich ein Anlageunterschied zugrundeliegen sollte, weiter ausgebaut und wäre damit keinesfalls mit dem alleinigen Hinweis auf das unterschiedliche genetische Potenzial zu erklären.

Bentleys Argumentation ist aber auch aus einem zweiten Grund problematisch. Wie oben gesehen, geht er davon aus, dass ein „Kind mit wenig angeborener Fähigkeit kaum große Fortschritte in musikalischer Betätigung machen" dürfte. Bentley unterscheidet also in keiner Weise zwischen der Begabung und den Leistungen, die aus dieser Begabung erwachsen. Damit aber untergräbt er selbst die strikte Grenze zwischen Anlage und Umwelt, auf der doch sein gesamtes Begabungskonstrukt gründet.

Auf diese terminologische wie auch sachliche Unschärfe, die nicht nur in Bentleys Theorie zu finden ist, hat Edwin E. Gordon aufmerksam gemacht (Gordon 1986). Es kann als Gordons bleibendes Verdienst gelten, die Diskussion über musikalische Begabung in zweierlei Hinsicht präzisiert zu haben.

Zum einen unterscheidet Gordon sehr sorgfältig zwischen der Begabung *(aptitude)*, die ein Mensch mitbringt, und der Leistung *(achievement)*, die aus dieser Begabung resultiert (oder möglicherweise auch nicht resultiert). Der Begabungsbegriff wird damit auf den Bereich eines bloßen Potenzials beschränkt, der zunächst noch keine Aussage darüber erlaubt, auf welche Weise dieses Potenzial umgesetzt wird: aus einem niedrigen musikalischen Leistungsniveau darf nach Gordon „noch lange nicht auf einen niedrigen Grad an musikalischer Begabung geschlossen werden" – ein direkter Widerspruch zu Bentleys oben angeführter Äußerung (ebd., S. 13f.)! Für die Unterscheidung zwischen *Aptitude* und *Achievement* lassen sich auch noch andere Gegensatzpaare finden, die in der heutigen Diskussion möglicherweise geläufiger sind, etwa der Unterschied zwischen *Kompetenz* und *Performanz*. In diesem Sinne definiert Henning Scharf Kompetenzen als bloße Potenziale, die selbst nicht sichtbar in Erscheinung treten können, sondern auf „entäußernde Handlungen" (Performanzen) angewiesen sind (Scharf 2003, S. 44f.). Das Musizieren eines Stücks gründet demnach auf einer spezifischen Kompetenz (musikalischen Begabung), die jedoch nur in Form einer auf Lernen und Training beruhenden Performanz überhaupt in Erscheinung treten kann.

Eine weitere Differenzierung leistet Gordon, indem er das Begabungspotenzial aus den Fesseln der bloßen genetischen Anlage befreit. Dieses Potenzial, so seine Kernthese, ist zwar ange-

boren, muss aber gefördert werden, da es sonst verkümmert. „Je höher die musikalische Begabung ist, mit der ein Kind geboren wird, desto reichhaltigere und verschiedenartigere informelle musikalische Erfahrungen sind erforderlich, um das Niveau der Begabung aufrechtzuerhalten" (Gordon 1990, S. 331; Gembris 2009, S. 260). In diesem Sinne unterscheidet Gordon zwischen der Phase einer sich entwickelnden musikalischen Begabung und einer Phase, in der sich diese Begabung stabilisiert hat. Als Grenze, bis zu der das Begabungspotenzial direkt geformt werden kann, gibt Gordon das 9. Lebensjahr an. Wie kommt er auf dieses Alter? Dazu muss man zunächst sagen, dass Gordon eine ganze Reihe von Tests für unterschiedliche Altersstufen entwickelt hat: der Test *Audie* etwa ist für 3- bis 5-jährige Kinder gedacht, die *Advanced Measures of Music Audiation* (AMMA) hingegen als Eingangstest für Universitätsstudenten im Fach Musik konzipiert. Bei der Durchführung dieser Tests konnte Gordon die Beobachtung machen, dass es im Alter zwischen acht und zehn Jahren zu einer Stabilisierung der Testwerte (Positionsstabilität) kam. Gordon unterschied daraufhin zwischen einer „Phase der sich entwickelnden musikalischen Begabung", die in seinen Augen bis zum 9. Lebensjahr währt, und einer sich daran anschließenden Phase der „stabilisierten Begabung" (Gordon 1986, S. 16). Dabei ist allerdings zu beachten, dass es hier wirklich nur um Potenziale geht. Innerhalb dieses Rahmens sind natürlich auch nach dem 10. Lebensjahr noch Lernprozesse möglich – Gordon geht sogar so weit, zu behaupten, dass es keinem Menschen gelingt, sein Fähigkeitspotenzial ganz auszuschöpfen.

Kritische Würdigung

Plausibel ist Gordons theoretischer Ansatz allerdings nur, wenn gewährleistet bleibt, dass in einem Begabungstest wirklich ausschließlich das Potenzial und nicht die aus dem Potenzial erwachsenden musikalischen Leistungen gemessen werden. Das ist insbesondere deshalb schwierig, weil Gordon ausdrücklich davon ausgeht, dass das Begabungsniveau nur durch gezielte Förderung aufrechterhalten bleiben kann. Es drängt sich somit die Frage auf, wie ein Kriterium aussehen kann, das lediglich ein Potenzial und nicht die daraus resultierende Leistung erfasst, das sich zugleich aber auch sowohl durch informelle Einflussnahme als auch durch gezielte formelle Unterweisung fördern und üben lässt.

Gordons Antwort ist bereits bekannt: *Audiation*. Mit der Fähigkeit, im Medium der Musik zu „denken", wird seiner Ansicht nach eine Kategorie bezeichnet, die eine Grundvoraussetzung jedes Musizierens bildet, ohne selbst bereits eine Leistung in diesem Sinne zu sein (s. S. 113).

Gordons Theorie ist zweifelsohne in ihrer gedanklichen Stringenz bestechend. Einschränkend macht Heiner Gembris jedoch darauf aufmerksam, dass sich Gordons Theorie einer sich im Alter von neun Jahren stabilisierenden Begabung „nicht wirklich beweisen" lasse, da man „musikalische Begabung und musikalische Leistung [...] zwar theoretisch-begrifflich, nicht aber praktisch voneinander trennen" könne (Gembris 2009, S. 262f.).

Dies zugestanden, verdient Gordons Beobachtung dennoch eine genauere Beschäftigung, da sie die generelle Frage nach möglichen sensiblen Phasen in der musikalischen Entwicklung aufwirft. Die Befundlage ist hier allerdings weitaus komplexer, als dass sie sich in einer einfachen „Neunjahresregel" bündeln ließe. In jedem Fall erhält Gordons These eine gewichtige

Rückendeckung durch entsprechende Erkenntnisse aus dem Bereich der Neurobiologie (Trainor 2005, S. 264f.): So entwickelt sich der sekundäre auditorische Kortex, der für den Abgleich, die Einordnung und die Bewertung akustischer Informationen im Hinblick auf bereits vorhandene Höreindrücke verantwortlich ist, zwischen dem Alter von sechs und ca. zehn bis zwölf Jahren dramatisch – allerdings nur, wenn er in dieser Zeit mit entsprechendem „Verarbeitungsmaterial" versorgt wird. Bei hörgeschädigten Menschen, die nach dem 10.–12. Lebensjahr ein Cochlea-Implantat (= eine Art Hörprothese für Gehörlose mit noch funktionierendem Hörnerv) erhielten, konnte eine nachträgliche Entwicklung dieses Bereichs nicht mehr festgestellt werden. Der *primäre auditorische Cortex* hingegen, der für die Tonhöhenverarbeitung zuständig ist, entwickelte sich bei diesen Patienten auch später noch. Dieser Befund ist ein sicheres Zeichen dafür, dass die Entwicklung der musikalischen Informationsverarbeitung, und damit auch der *Audiation*, an eine sensible Phase gebunden ist, die sich zumindest ungefähr mit der von Gordon genannten Grenze im 9. Lebensjahr deckt.

Insgesamt ist festzustellen, dass alle bislang vorhandenen Musikalitätstests noch nicht gut genug entwickelt sind, um Prognosen über die weitere musikalische Entwicklung treffen zu können (McPherson, Hallam 2009). Dennoch besitzen sie einen hohen Wert für die musikpsychologische Forschung. Denn gerade dadurch, dass sie immer wieder an Grenzen stoßen, tragen sie indirekt zu einem fortschreitenden Verständnis der Rolle bei, die Begabung im Lebenslauf eines Musikers spielt.

So eindrucksvoll die psychologische Forschung zum Begabungsbegriff zweifellos ist, so einengend und problematisch kann jedoch dessen Verwendung in pädagogischen Zusammenhängen sein: In einer Studie aus dem Jahre 1988, die an einem US-amerikanischen Konservatorium durchgeführt wurde, konnte Henry Kingsbury eindrucksvoll zeigen, dass durch den Begabungsbegriff in der pädagogischen Realität innerhalb der Institution Hierarchien begründet werden, die sich höchst verhängnisvoll auf das Selbstbild und damit auch die Leistungsfähigkeit der Studenten auswirken können (Kingsbury 2001, S. 59–83). Begabung, so Kingsbury, ist in der Lebenswelt eines Konservatoriums (oder einer Musikhochschule) nicht „an sich" vorhanden, sondern wird den Studenten von außen (durch Lehrer oder Mitstudenten) zugeschrieben. Diese Zuschreibungen müssen keineswegs eine reale Entsprechung besitzen, begründen aber in jedem Fall ein Machtgefälle: Wer über die Begabung eines anderen urteilt, nimmt für sich eine Beurteilungskompetenz in Anspruch, die ihn innerhalb der Hierarchie des Konservatoriums (die weniger eine strukturell-organisatorische als vielmehr eine immanent-fachbezogene Hierarchie ist) emporhebt. Der hier beschriebene Umgang mit dem Begabungsbegriff unterliegt damit gänzlich anderen Gesetzmäßigkeiten, als es die Konstruktionen eines Begabungsforschers vermuten lassen. Welche Konsequenzen der Begabungsbegriff für das Lernen und die Motivation im Einzelnen mit sich bringt, wird im Kapitel 2.5 dargestellt.

2.4.2 Die Expertiseforschung

Parallel zur Begabungsforschung hat sich seit Beginn der 1990er-Jahre ein Forschungszweig etabliert, der musikalische Leistungen unter weitgehender Vernachlässigung des Begabungsbegriffs zu erklären versucht. Die sogenannte Expertiseforschung sucht nach biografischen Faktoren, mit deren Hilfe sich erklären lässt, wieso ein Mensch zum Experten, d. h. zu einer Person wird, „die auf einem bestimmten Gebiet dauerhaft [...] herausragende Leistung erbringt" (Gruber, Lehmann 2008, S. 499). Diese Forschungen beziehen sich keineswegs nur auf die Musik, sondern ebenso auch auf andere Domänen wie etwa den Sport oder das Schachspiel – auf Bereiche also, die mit der Musik die Gemeinsamkeit teilen, dass es intensiver, langjähriger Übung bedarf, um Könnerschaft zu erreichen. Man könnte die Zentralfrage der musikalischen Expertiseforschung folgendermaßen formulieren: Inwieweit unterscheidet sich die Biografie eines erfolgreichen professionellen Instrumentalisten oder Sängers von der anderer Menschen? Ist es möglich, durch eine Rekonstruktion des musikalischen Lebensweges die Differenzen zwischen herausragenden und weniger herausragenden Musikern zu erklären?

Einen ersten Schritt in diese Richtung unternahm eine Forschergruppe um den Musikpsychologen K. Anders Ericsson: In einer Untersuchung an 30 Geigenstudenten der Berliner *Hochschule der Künste* (der heutigen *Universität der Künste*) kamen die Forscher zu dem Schluss, dass die Studenten, die von ihren Lehrern als am besten beurteilt wurden, in ihrem Leben auch am meisten geübt hatten, während die Gruppe der weniger erfolgreichen Studenten (an deren unterem Rand sich die Berufsgruppe der Musiklehrer befand) deutlich geringere Übezeiten aufwiesen (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer 1993). Aber natürlich war der bloße Zeitfaktor als Erklärung nicht wirklich befriedigend. So präzisierten die Autoren ihre These durch den Begriff der *deliberate practice:* Zu einem erfolgreichen Experten entwickelt sich, so ihre durch Befragungen gewonnene Kernaussage, wer möglichst lange bewusst *(= deliberate),* konzentriert und intensiv geübt hat. Bereits 1973 konnte die zeitliche Dauer dieser *deliberate practice* in Bezug auf das Schachspiel mit zehn Jahren beziffert werden (Chase, Simon 1973): So lange müssen Schachnovizen in der Regel üben, um als Experten zu gelten. Diese sogenannte Zehn-Jahres-Regel ist mittlerweile auch für Domänen wie die Musik und den Sport anerkannt (Ericsson 1996). Ericssons These war insofern durchaus radikal formuliert, als sie Begabungsfaktoren ausdrücklich als Erklärung für herausragende Leistungen ausschloss.

In der anschließenden Diskussion wurde dieses Modell zum Teil scharf kritisiert, weil sich schnell zeigte, dass eine Reihe von naheliegenden Problemen auf diese Weise nicht geklärt werden konnte, so etwa die pädagogisch spannende Frage, aufgrund welcher Faktoren ein Schüler in einem bestimmten Alter im Sinne der *deliberate practice* mit einem zielorientierten Üben beginnt, ein anderer hingegen nicht. Auch die Tatsache, dass sich mit dem Expertisemodell das Phänomen der Wunderkinder nicht erklären ließ, wurde kritisch hervorgehoben (Gembris 2009, S. 166).

Die polare Gegenüberstellung der Begabungsforschung auf der einen und dem Expertise-Ansatz auf der anderen Seite ist heute einer wesentlich differenzierteren Sichtweise gewichen. Auch Expertiseforscher leugnen Begabungseinflüsse nicht mehr kategorisch, weisen allerdings darauf hin, dass auch „kleine dispositionelle Unterschiede durch optimale Expertisie-

rung in große individuelle Leistungsunterschiede mutieren [können]" (Gruber, Lehmann 2008, S. 499). Eine der wesentlichen Aufgaben von Expertiseforschung ist es demnach, im Einzelnen aufzuzeigen, auf welche Weise ein Üben im Sinne der *deliberate practice* zu einer Veränderung der zugrundeliegenden Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen *führt*.

Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass die intensive Auseinandersetzung mit einer bestimmten Domäne (also etwa einem Instrument) in genau diesem Bereich zu deutlichen Wahrnehmungsverbesserungen führt. So weisen etwa Pianisten eine höhere sensitive und taktile Unterscheidungsfähigkeit auf als andere Musiker (Ragert, Schmidt, Altenmüller et al. 2004, S. 473–478); diese Überlegenheit verschwindet allerdings, wenn diese Fähigkeit in einem anderen Zusammenhang zur Anwendung gelangen soll. In diesem Sinne gehen Gruber und Lehmann von einem „Schneeballprinzip" aus (Gruber, Lehmann 2008, S. 499): Durch die intensive Auseinandersetzung mit einer Domäne werden bestimmte Fähigkeiten, die möglicherweise schon anlagebedingt besonders ausgeprägt waren, innerhalb dieser Domäne weiter ausgebaut und lassen die Fähigkeitsdifferenzen in Bezug auf Menschen, die sich nicht oder kaum in der Domäne bewegen, weiter anwachsen. So können Musiker musikbezogene Informationen deutlich besser behalten als Nichtmusiker – allerdings nur, solange es sich um vertrautes musikalisches Material handelt: Bei „regellosen" Zusammenklängen unterscheidet sich die Leistung kaum von der von Novizen. Aber auch in physiologischer Hinsicht kommt es zu übebedingten Anpassungen: Musikalisches Expertenwissen führt zu veränderten Hirnaktivitäten (Münte, Altenmüller, Jäncke 2002). Wenn Musiker eine auf „ihrem" Instrument gespielte Musik hören, werden größere Gebiete des Cortex aktiviert, als wenn sie Musik hören, die auf anderen Instrumenten vorgetragen wird (Pantev, Roberts, Schulz et al. 2001, S. 169–174).

Mit anderen Worten: Ein intensives Üben im Sinne der *deliberate practice* führt zu kognitiven und physiologischen Veränderungen, die die zugrundeliegenden Anlagen überformen und weiterentwickeln. Die Leistung von Experten ist zum großen Teil aus einem derartigen Anpassungsverhalten heraus zu erklären.

Ungeklärt bleibt dabei allerdings die oben angedeutete Frage, aufgrund welcher lebensgeschichtlichen Konstellationen sich ein Mensch nun dazu entschließt bzw. dazu gebracht wird, in einer Domäne Fachwissen zu erlangen. Es ist offenkundig, dass alleine mit dem Konzept der *deliberate practice* nicht geklärt werden kann, wieso Menschen es in einer bestimmten Phase ihres Lebens für erstrebenswert halten, die Mühen täglichen gezielten Übens auf sich zu nehmen.

Eine in den Sportwissenschaften entwickelte mögliche Antwort geht davon aus, dass sich die Leistung herausragender Sportler nicht nur durch eine zeitintensive *Deliberate Practice* in den Jugendjahren erklären lässt, sondern wesentlich von der Art und Weise abhängt, wie der Sport in der in dem prägenden Alter *(sampling phase)* von sieben bis zwölf Jahren betrieben wurde (Côté 1999; Côté, Hay 2002). Bei erfolgreichen Sportlern scheinen diese Jahre gerade noch nicht von einer *deliberate practice,* sondern vielmehr von einem *deliberate play* beherrscht zu sein. Gemeint ist damit ein spielerisches und lustbetontes Ausüben der jeweiligen Sportart im Sinne eines „Regelspiels" (Piaget, Inhelder 2004, S. 126f.) unter weitgehender Vernachlässigung von externen Leistungskategorien. Ebenso wurde gezeigt, dass Menschen, die später in einer bestimmten Domäne erfolgreich werden, in frühen Jahren ebenso lustvoll Aktivitäten

ausübten, die nichts mit ihrer künftigen Domäne zu tun haben. In diese Richtung tendiert auch eine aktuelle musikbezogene Studie von Hans-Christian Jabusch und Kollegen, in der es um die Frage geht, inwieweit sich biografische Faktoren ausfindig machen lassen, mit deren Hilfe sich das Zustandekommen spieltechnischer Fähigkeiten bei Pianisten vorhersagen lässt. Neben Faktoren, die in enger Verbindung zum Konzept der *deliberate practice* stehen (Übezeit, Dauer des Klavierunterrichts, Häufigkeit technischen Trainings, Freude an der Musik) nennen die Autoren aber auch die elterliche Unterstützung sowie die Freude am schulischen Kunstunterricht (!) als relevante Einflussgrößen (Jabusch, Yong, Altenmüller 2007).

Das Modell des *deliberate play* ist in jüngster Zeit auch auf die Musik angewendet worden, wobei man davon ausgehen kann, dass die oben beschriebene Phase hier zumindest in bestimmten Teildomänen (Klavier, Streichinstrumente) deutlich früher anzusetzen ist, als dies für die *sampling phase* im Sport der Fall ist (McPherson, Lehmann 2012).

Mit dem Aspekt der elterlichen Unterstützung wird die Frage nach den Familienstrukturen berührt, aus denen musikalische Experten erwachsen. In einer polnischen Studie konnte Maria Manturzewska 1995 zeigen, dass die Elternhäuser erfolgreicher Musiker häufig von emotionaler Wärme, einer kindzentrierten Haltung der Eltern sowie einem hohen Leistungsbewusstsein geprägt sind, wobei dieses Leistungsbewusstsein eher aufgaben- als zielorientiert in Erscheinung tritt: Nicht der zu gewinnende Wettbewerb, sondern die Arbeit um der Sache selbst willen tritt als prägende Haltung in den Vordergrund (Manturzewska 1994, S. 11–22). Unterstützt wird dieser Befund durch eine Längsschnittstudie, in der anhand von den Faktoren emotionale Wärme und Anregungen vier verschiedene Familientypen abgeleitet wurden, wobei sich für Musiker derjenige Familientyp als besonders günstig erwies, der sowohl von Wärme als auch von Anregungen gekennzeichnet war (Csikszentmihaly, Rathunde, Whalen 1993).

Diese Befunde weisen darauf hin, dass sich der Erwerb von Expertise kaum steuern und pädagogisch herbeiführen lässt, weil zu viele Faktoren für ihr Zustandekommen notwendig sind. Allerdings ist ein Wissen um diese Zusammenhänge für jeden Instrumentallehrer insofern von großer Wichtigkeit, als es zeigt, dass musikalische Leistungen nicht als eindimensionale Folge von Begabung, sondern vielmehr als Resultat komplexer Wechselwirkungen zu erklären sind, durch die ein Anlagepotenzial zur Entfaltung gelangt. Welche Rolle dem Instrumentallehrer innerhalb dieser Wechselwirkungen zukommt, wird u. a. ein Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

Wolfgang Lessing

2.5 Motivation und Lernen

Dass erfolgreiches Lernen etwas mit Motivation zu tun hat, scheint eine Binsenweisheit zu sein. Ist es wirklich eine?

Die empirischen Fakten sprechen erstaunlicherweise zunächst eher dagegen. In einer umfangreichen Studie, in der Daten aus mehreren hundert Originalstudien einer *Metaanalyse* (= einer nachträglichen Überprüfung) unterzogen wurden, zeigte sich, dass weniger als zwei Prozent (!) der Leistungsunterschiede an allgemeinbildenden Schulen auf Effekte zurückzuführen waren, die etwas mit der Lernmotivation der jeweiligen Probanden zu tun hatten (Fraser, Walberg, Welch, Hattie 1987). In einer anderen, ähnlich umfangreichen Studie, in der 179 Handbuchartikel und *Reviews* (= kritische Besprechungen) sowie die einschlägigen Meinungen von 134 Erziehungswissenschaftlern zusammengetragen wurden, kam auf die Frage nach den Merkmalen guten Unterrichts die Motivation nur auf Platz 7; sie lag damit hinter Faktoren wie *classroom management* (Platz 1) und *home environment* und *parental support* (Platz 4) (Wang, Haertel, Walberg 1993). Sind also die vielen Instrumentalpädagogen, die in ihrem tagtäglichen Unterricht die Lernleistung ihrer Schüler durch motivierende Lernumgebungen und -anreize stimulieren zu können glauben, schlichtweg Opfer eines Vorurteils?

Natürlich nicht. Allerdings zeigen die genannten Ergebnisse, dass die Beziehung zwischen Lernen und Motivation komplexer ist, als man auf den ersten Blick annehmen möchte. Ein einfaches Beispiel kann das verdeutlichen: Während Schüler A eine Aufgabe nur mit intensiver und anhaltender Beschäftigung lösen kann, kommt Schüler B zu dem gleichen Resultat, obgleich er sich nur mäßig für den Gegenstand interessiert und sich eher flüchtig vorbereitet hat. Allem Anschein nach ist ein Lernerfolg nicht prinzipiell auf eine Koppelung von Fähigkeiten und Motivation angewiesen. Erst ab einem bestimmten subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad wird Schüler B nicht mehr ohne Lernmotivation, d. h. ohne „die Bereitschaft […], sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen" auskommen (Hasselhorn, Gold 2009, S. 103). Allerdings wird ihm auch diese Motivation allein noch keinen Lernerfolg garantieren: Er kann für ihn ungeeignete Übestrategien verfolgen und letztlich nur mäßig erfolgreich abschneiden, während Schüler C mit gezieltem Einsatz (und womöglich geringer Motivation) schnell zu einem Ergebnis kommt.

Welche Rolle die Motivation im Rahmen von Lernprozessen spielt oder spielen sollte, wird in diesem Kapitel näher erläutert. Allerdings ist zu bedenken, dass mit dieser Fokussierung nur ein geringer Ausschnitt aus dem gewaltigen Bereich der Motivationspsychologie thematisiert wird. Daher zunächst zumindest einige wenige Bemerkungen zum Gegenstand und Aufgabenfeld der Motivationspsychologie insgesamt: „Das Studium der Motivation", so schrieb der Motivationspsychologe Douglas G. Mook, „beinhaltet die Suche nach (generellen) Prinzipien, die uns verstehen helfen, warum Menschen und Tiere Handlungen in jeweils spezifischen Situationen wählen, beginnen und aufrecht erhalten" (zit. n. Rudolph 2003, S. 5; Unterstreichungen

original). Zwei Aspekte sind an dieser Definition wichtig: Erstens bezieht sich der wissenschaftliche Motivationsbegriff keinesfalls nur auf Handlungen, die wir mögen, die uns Spaß machen und in denen wir Erfüllung finden. Eine bevorstehende lästige Prüfung oder ein Zahnarzttermin bedürfen ebenfalls eines motivierten Verhaltens – man muss sie wählen (sich anmelden), beginnen (hingehen) und aufrechterhalten (nicht vorzeitig weglaufen). Zweitens geht die Definition davon aus, dass sich das Wahlverhalten, das dem Motivationsbegriff eigen ist, auf Gründe („Prinzipien") zurückführen lässt. Selbst wenn dem handelnden Menschen die Motive seines Handelns undurchsichtig scheinen, gibt es – so die Botschaft dieser Definition – doch in jedem Falle Ursachen, die es erklären können.

In der Geschichte der Motivationsforschung sind die unterschiedlichsten Ansätze entwickelt worden, derartige Ursachen ausfindig zu machen und zu systematisieren. Ein früher Versuch stammt von Sigmund Freud, der auch noch die scheinbar sinnlosesten menschlichen Handlungen auf unbewusste Motive zurückführte, deren Ursprung er in den Trieben vermutete, die er als eine biologisch fundierte Manifestation von Sexualität oder Aggression zu begründen suchte (Rudolph 2003, S. 22). Später wurde dann die Frage gestellt, ob sich nicht einige generelle Grundmotive bestimmen lassen, auf die sich jegliches menschliche Handeln zurückführen lässt. Ein jüngerer Vorschlag hierzu stammt von den Psychologen Edward Deci und Richard Ryan: Danach lassen sich menschliche Bedürfnisse auf die Bestrebungen nach *Autonomie*, nach *Kompetenz* und nach *Verbundenheit (relatedness)* zurückführen (Deci, Ryan 2000). Deci und Ryan gehen davon aus, „dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren." (Deci, Ryan 1993, S. 229)

Wird ein Handeln von Autonomie- und Kompetenzerfahrungen dominiert, so lässt sich die dahinter stehende Motivation als „intrinsisch" bezeichnen; hiermit sind Verhaltens- bzw. Handlungsweisen gemeint, „die kein offensichtliches Ziel außerhalb der Handlung selbst besitzen." (Hasselhorn, Gold 2009, S. 105) Der Gegenbegriff „extrinsisch" bezeichnet hingegen eine Motivationsart, die von außen reguliert wird, z. B. durch Belohnung, Strafe, aber auch durch die innere Übernahme (Introjektion) äußerer Normen und Verhaltensregeln. Laut der von Deci und Ryan konzipierten Selbstbestimmungstheorie lassen sich extrinsisch motivierte Verhaltensweisen durch eine Stärkung der drei *basic needs* in eine intrinsische Motivation verwandeln, wobei im intrinsischen Endstadium das Bedürfnis nach Verbundenheit keine zwingende Rolle mehr spielt: „Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind in erster Linie mit dem Bedürfnis nach Kompetenz und Selbstbestimmung verbunden, extrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind v. a. während ihrer Entwicklung mit allen drei Bedürfnissen verbunden." (ebd.)

Während in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens nicht danach gefragt wird, ob man eine Tätigkeit gerne macht oder nicht, ist das Instrumentalspiel – man denke nur noch einmal an die Definition „Musik als Übergangsobjekt" – auf intrinsische Motivationen ursächlich angewiesen. Dennoch stellt sich auch hier die Frage, welchen Einfluss diese intrinsische Motivation für das Lernen und den Lernerfolg besitzt. Im Anschluss an Hasselhorn und Gold wird in dieser Darstellung davon ausgegangen, dass am Zustandekommen von Lernerfolgen sowohl *themenspe-*

zifische Merkmale (Interessen) (s. Kap. 2.5.1) als auch ein *themenunspezifisches* System der Lern- und Leistungsmotivation beteiligt sind (s. Kap. 2.5.2). Ferner soll unter Rückgriff auf die sogenannten *attributionalen Theorien* gezeigt werden, dass die Art und Weise, in der handelnde Menschen ihre eigenen Fähigkeiten *attribuieren* (= bewerten), wesentlich am Zustandekommen von Lernerfolgen beteiligt ist (s. Kap. 2.5.3). Alle drei Aspekte weisen eine gemeinsame Schnittstelle auf, für die im Folgenden der Begriff der *Selbstwirksamkeit* verwendet wird. Dieser Begriff lässt sich direkt mit den drei von Deci und Ryan postulierten *basic needs* in Beziehung setzen.

2.5.1 Interesse

Im Unterschied zu den Begriffen des Intrinsischen und Extrinsischen ist für das Interesse eine *definierte* Beziehung zwischen Person und Gegenstand erforderlich. Während eine intrinsische Motivation auch in Situationen auftreten kann, die keine besondere Relevanz beanspruchen, enthält das Interesse neben dem Moment des Intrinsischen und einer damit verbundenen positiven Emotion immer auch die Dimension eines *persönlichen Wertes*. Das, was Interesse weckt und erhält, besitzt für den Handelnden eine *Bedeutung*. Der Gegenstand des Interesses ist also das Ergebnis einer individuellen Konstruktionsleistung. Sein Wert existiert nicht „an sich", sondern wird im Akt des Interesses erzeugt. Interesse ist nichts Statisches, sondern erzwingt, gerade weil es „interessiert", ständig neue Zuwendung und Beschäftigung, was zur Folge hat, dass der Gegenstand selbst sich permanent verändert. Interesse ist also ein dynamischer Prozess, der kein Stehenbleiben duldet. Interessen können fernerhin entweder situationsbezogen oder gegenstandsorientiert sein: So ist es durchaus denkbar, dass sich ein zwölfjähriger Trompeter genau immer dann für sein Instrument interessiert, wenn er zusammen mit seinen Freunden im Jugendblasorchester musiziert (situationsbezogen), während sich der vor ihm sitzende Mitschüler für das Hornspielen als solches interessiert (gegenstandsbezogen). Der Psychologe Andreas Krapp unterscheidet in diesem Sinne zwischen *Interessantheit* und *Interesse* (Krapp 2001). Zweifellos bietet eine ausreichend vorhandene Interessantheit einer Lernsituation einen guten Nährboden für die Bildung von Interessen, wobei allerdings zu beachten ist, dass es keine objektiven Kriterien gibt, wann eine Situation genau als interessant eingestuft wird. Diese Einschätzung hängt vollständig von den Erfahrungen, Werthaltungen und Erwartungen der einzelnen Schüler ab und kann kaum geplant werden.

Auf einer ontogenetischen, also auf die Entwicklung bezogenen Ebene lassen sich Interessen aus dem frühkindlichen Neugier- bzw. Erforschungsverhalten ableiten. Kennzeichnend für dieses Verhalten ist das Bedürfnis nach einem Austausch zwischen Individuum und Umwelt: Das Kleinkind erkundet seine nächste Umgebung und erfährt auf diesen Streifzügen, dass es Dinge bewegen, verändern und – in den Übergangsobjekten und Übergangsräumen – auch gestalten kann. Während Neugier aber momentgebunden und situativ ist, enthält der Interessensbegriff eine längerfristige Komponente. Diese Längerfristigkeit kann aber nur entstehen, wenn der Gegenstand des Interesses im Sinne der oben vorgestellten *basic needs*

1. als subjektiv stimmig (Autonomie),
2. als Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung (Kompetenz, Selbstwirksamkeit) sowie

3. als Ort, der (in mehr oder minder großem Ausmaß) soziale Interaktionen ermöglicht (Verbundenheit), erlebt wird (Krapp 2002).

Der Nachweis, dass ein Sachinteresse und die innere Bereitschaft zum Lernen sich zwangsläufig positiv auf die Qualität der dabei verwendeten Arbeits- und Übestrategien und damit auf das Lernergebnis auswirken müssen, ist bislang noch nicht vollständig gelungen. Allerdings gibt es zumindest für den kognitiven Bereich deutliche Hinweise darauf, dass diesen Faktoren unter bestimmten Bedingungen sehr wohl eine wichtige Bedeutung zukommt. Je mehr die gestellte Aufgabe nämlich an die Selbständigkeit und Autonomie des Schülers appelliert, desto stärker lässt sich ein Zusammenhang zwischen Sachinteresse, geglückter Lernstrategie und Lernerfolg feststellen (Köller, Baumert, Schnabel 2000).

Für die im Zusammenhang mit der Expertiseforschung gestellte Frage nach den Bedingungen für das Zustandekommen einer *deliberate practice* könnte man aus motivationspsychologischer Perspektive nun folgende Antwort beisteuern: Ein zielgerichtetes, sinnvolles instrumentales Üben setzt ein überdauerndes gegenstandsorientiertes Interesse voraus, das seinerseits von dem Erleben der Selbstwirksamkeit abhängt – der Erfahrung also, dass die Beschäftigung mit dem Instrument zu einer Befriedigung der *basic needs* (Autonomie, Kompetenz, soziale Verbundenheit) führt.

Die hohe Frustrationstoleranz, die ein intensives Üben im Sinne der *deliberate practice* erfordert, müsste also vorbereitet werden durch eine Phase, in der eben diese Selbstwirksamkeit immer wieder erfahren werden kann. Dies entspräche einem Musizieren im Sinne eines *deliberate play*, bei dem ein intensives und lustbetontes Spielen unter weitgehendem Ausblenden externer Leistungsaspekte vorherrscht (s. S. 141). Wenn man Interesse nicht nur als Voraussetzung für musikalische Spitzenleistungen, sondern als Grundbedingung jeglichen Lernens begreift, dann müsste die Idee eines *deliberate play* eine generelle Orientierung für die Instrumentaldidaktik des Anfängerunterrichts sein.

2.5.2 Leistung

Als themenunspezifische Motivation ist die Leistungsmotivation neben dem Interesse am Zustandekommen von Lernerfolgen wesentlich beteiligt. Nun löst der Begriff der Leistung bei vielen Menschen durchaus gemischte Gefühle aus. So groß die Genugtuung, die man angesichts vollbrachter Leistungen empfindet, und so hoch der Respekt, der herausragenden Leistungen gerade in Bereichen wie Sport oder Musik gezollt wird, so sehr werden mit Leistung doch zugleich auch Worte wie Leistungsgesellschaft und Leistungsdruck verbunden – Kennzeichnungen, die eher ein Moment des Fremdbestimmten und Unfreien betonen. Auch der Begriff der Leistungsmotivation wird im Alltag häufig mit derart extrinsischen Anlässen in Verbindung gebracht. Schon in frühem Alter werden viele Kinder von ihren Eltern und Lehrern zu Anstrengung und Fleiß ermuntert, damit sie den Anforderungen des späteren Berufslebens nur ja gerecht werden können. Gerade wegen seiner offensichtlichen Kontaminierung mit extrinsischen, außerhalb der Sache selbst liegenden Verstärkern ist man im Hinblick auf den Instrumental-

unterricht leicht geneigt, den Begriff der Leistungsmotivation insgesamt eher skeptisch zu betrachten. Sollte nicht gerade die Auseinandersetzung mit der Musik frei von Zwängen sein und ein Gegengewicht zum schulischen und außerschulischen Leistungsdruck darstellen? Müsste der Wille zum Üben und zur intensiven Auseinandersetzung nicht einzig aus der Sache selbst heraus erfolgen und wäre es nicht Aufgabe der Instrumentalpädagogik, Wege zu weisen, die die Bildung einer derart intrinsischen, leistungsunabhängigen Motivation ermöglichen?

Angesichts der Janusköpfigkeit, die dem Begriff der Leistung in unserer Gesellschaft zweifellos anhaftet, ist es aber wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass der motivationspsychologische Begriff der Leistung zumindest seinem Anspruch nach frei von derartigen extrinsischen Einflüssen ist. Als wissenschaftliches Konstrukt hat Leistung nichts mit Anstrengung oder Fleiß zu tun: „Leistungsmotiviert im psychologischen Sinne ist ein Verhalten nur dann, wenn es auf die *Selbstbewertung* eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in *Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab,* den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt. Man will wissen, was einem in einem Aufgabenfeld gerade noch gelingt und was nicht, und strengt sich deshalb besonders an" (Rheinberg 1997, zit. n. Hasselhorn, Gold 2009, S. 106f.; kursiv im Original).

Es lässt sich natürlich geltend machen, dass auch in dieser Definition extrinsische Faktoren insofern eine Rolle spielen können, als dem Faktor Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit je nach Gesellschaftsordnung ein durchaus unterschiedliches Gewicht zugemessen werden kann. Gerade in den westlichen Industrienationen wird vom Einzelnen geradezu erwartet, dass er in sich selbst einen Tüchtigkeitsmaßstab aufbaut und zu einer Handlungsmaxime werden lässt. Jedoch lässt sich das Leistungsmotiv auch kulturübergreifend nachweisen. Ontogenetisch kann man es bis in die sensomotorische Phase zurückverfolgen, etwa bis zu jenen Handlungen, in denen Babys absichtlich bestimmte Effekte herbeizuführen versuchen und sich über das Gelingen dann freuen.[1] Insofern ist es durchaus legitim, das Leistungsmotiv als eine menschliche Universalie zu bezeichnen, die allerdings je nach gesellschaftlich-kulturellem Umfeld in unterschiedlichem Maß verstärkt wird.

Die klassische Theorie der Leistungsmotivation wurde in den 1950er-Jahren durch John Atkinson geprägt (Rudolph 2003, S. 117–143). Atkinson ließ sich in seinen Forschungen von der Überzeugung leiten, dass am Zustandekommen einer Leistung sowohl personenabhängige als auch situationsabhängige Variablen mitwirken. Als personenabhängige Variable machte er entweder die Tendenz aus, „Anforderungssituationen eher erfolgszuversichtlich anzugehen" (Hasselhorn, Gold 2009, S. 108), oder aber die Tendenz, eben diese Situationen aus Furcht vor möglichem Misserfolg gerade zu meiden. Beide Tendenzen sind in allen Menschen vorhanden. Dennoch kommt es nach Atkinson zu relativ zeitstabilen Dominanzen entweder der erfolgsorientierten oder der den Misserfolg vermeidenden Tendenz. Es gibt Menschen, die Leistungssituationen (unabhängig von ihrem Können oder ihrer Begabung) eher aus dem Weg gehen, während andere die Herausforderung suchen. Der Grad der Erfolgsorientierung wird von Atkinson mathematisch durch die Variable M(e) ausgedrückt. Auf der situationsabhängigen Seite identifizierte Atkinson zwei Faktoren: 1. der subjektive Wert, den ein Erfolg für den Handelnden

1 Piaget sprach in diesem Zusammenhang von Zirkulärreaktionen (Piaget, Inhelder 2004, S. 20).

besitzt; = A(e), 2. die subjektiv gefühlte Wahrscheinlichkeit, ob dieser Erfolg eintreten wird; = W(e).

Seine gedankliche Pointe besteht nun darin, dass diese beiden Faktoren mathematisch aufeinander bezogen werden. Der Wert eines Erfolgs bemisst sich an der Wahrscheinlichkeit, ob er sich einstellen wird oder nicht. Atkinson brachte das durch folgende Relation zum Ausdruck: A(e) = 1 – W(e).

Aus diesen Faktoren entwickelte Atkinson nun folgende Gleichung:

Die Tendenz, eine Handlung auszuführen T(e) bemisst sich an dem Produkt von personenbezogener Disposition (Grad der Erfolgsorientierung), dem subjektiven Wert des Erfolgs und seiner Wahrscheinlichkeit.

Kurz gesagt: T(e) = M(e) x W(e) x [1 – W(e)].[2]

Damit wollte Atkinson angeben, welche Faktoren zusammenspielen müssen, damit sich jemand einer Aufgabe stellt, die das eigene Leistungsvermögen herausfordert. Nun gibt es aber auch Situationen, in denen Menschen dazu neigen, eine Herausforderung gerade nicht in Angriff zu nehmen. Auch dieses Ausweichen versuchte Atkinson durch entsprechende Variablen auszudrücken: Die Tendenz, Misserfolg zu vermeiden, bemisst sich danach aus dem Produkt der Faktoren, generell eher misserfolgsorientiert zu sein [M(m)], der Angst vor den negativen Folgen, die ein Misserfolg mitsichbringen kann [A(m)], und der Wahrscheinlichkeit, in der dieser Misserfolg erwartet wird [W(m)]. Diese Variablen sind also gewissermaßen die Negativvarianten der obengenannten Variablen [T(e), M(e), W(e)]. Um berechnen zu können, wie sich ein Mensch in einer gegebenen Situation verhalten wird, muss die Misserfolgsgleichung Tm = Mm x Am x Wm von der Erfolgsgleichung [T(e) = M(e) x W(e) x (1 – W(e)] abgezogen werden. Daraus ergibt sich dann die Resultierende Tendenz (RT). Die sich hieraus ergebende Formel stellt das berühmte *Risiko-Wahlmodell* dar: RT = [M(e) – M(m)] x We (1 – We).

Für Nichtmathematiker jedoch kann man dieses berühmt gewordene Risiko-Wahlmodell in einfachen Worten wiedergeben: Ein erfolgsorientierter Mensch wird dann am stärksten motiviert sein, wenn die Wahrscheinlichkeit seines Erfolgs nicht zu groß und nicht zu klein ist (im Ideal bei 50%). Ist die Lage aussichtslos, so wendet er sich eher etwas anderem zu, ist die Aufgabe so leicht, dass die Wahrscheinlichkeit, sie zu lösen, sehr hoch ist, wird er ebenfalls kaum motiviert sein.

Gerade diese Risikosituation (werde ich der Aufgabe genügen oder nicht?) ist für Misserfolg eher vermeidende Menschen nun aber genau die Zone, der sie gerade auszuweichen suchen. Bei ihnen wird das Bestreben, Erfolg zu erzielen, von dem Bestreben, Misserfolg zu vermeiden, überwogen. In Entscheidungssituationen wählen sie tendenziell eher zu leichte Aufgaben oder vielleicht sogar zu schwere, denn hier haben sie eine gewisse Sicherheit: Sie wissen ganz genau, dass sie diese Aufgabe lösen oder eben auch nicht lösen werden.

Das Risiko-Wahlmodell bezieht sich auf das Wahlverhalten in bestimmten experimentell untersuchten Entscheidungssituationen. Als Pädagoge kann man den Praxiswert eines derartigen

---

2 Die Abkürzungen bedeuten: M(e): Motivation des Erfolgs – A(e): Anreiz des Erfolgs – W(e): Wahrscheinlichkeit des Erfolgs – T(e): Tendenz des Erfolgs.

Modells durchaus anzweifeln, denn solche Situationen mögen zwar laboratoriumsgerecht sein, sind im Lern- und Arbeitsalltag eines Schülers aber sicher eher die Ausnahme als die Regel. Atkinsons Differenzierung zwischen Menschen mit der Disposition Streben nach Erfolg und der Disposition Vermeiden von Misserfolg ist aber dennoch außerordentlich aufschlussreich, weil sie sich, wie eine Reihe von Untersuchungen gezeigt hat, in systematischer Weise mit der Art und Weise verbinden lässt, wie Menschen ihren Erfolg oder Misserfolg in bestimmten Situationen bewerten. Erfolgsmotivierte Menschen im Sinne von Atkinson haben nämlich die Tendenz, Erfolge in erster Linie intrinsisch zu begründen, während sie Misserfolge häufig mit äußeren Ursachen in Verbindung bringen (bei Instrumentalisten: schlechte Akustik, unaufmerksames Publikum, zu wenig Zeit zum Üben etc.). Sie sind also – und damit lässt sich eine Brücke zum Begriff des Interesses schlagen – vom Bewusstsein einer hohen Selbstwirksamkeit erfüllt. Bei Menschen mit einer größeren Angst vor Misserfolgen ist das gerade umgekehrt. „Eigene Erfolge werden häufiger dem Glück oder der Aufgabenleichtigkeit zugeschrieben. Damit haben Leistungssituationen im Erfolgsfall geringen Belohnungswert" (Rheinberg 1997; Hasselhorn, Gold 2009, S. 111f.).

2.5.3 Selbstbewertung

Wie wichtig der Aspekt der Attribuierung für das Zustandekommen von Lernerfolgen ist, zeigt sich auch aus der Perspektive von Forschungsansätzen, die sich unter dem Oberbegriff *attributionale Theorien* zusammenfassen lassen. In diesen Theorien geht es unter anderem um die Frage, mit welchen Voreinstellungen und Überzeugungen Menschen ihren eigenen Fähigkeiten gegenübertreten. Von besonderem Interesse gerade für Musiker und Instrumentallehrer sind dabei die Forschungen der amerikanischen Psychologin Carol Dweck. In ihrem vielbeachteten Aufsatz über das Zustandekommen „erlernter Hilflosigkeit" (Dweck 1975) geht es ihr immer um die Frage, welchen Einfluss die Selbstbeurteilung der eigenen Begabung (oder besser: dessen, was der Einzelne darunter jeweils versteht) für die Lernmotivation besitzt. Im Rahmen ihrer Forschungen kristallisieren sich für Dweck dabei zwei grundsätzlich unterschiedliche Lerntypen heraus. Die einen bezeichnet sie als *entity theorists*. Das sind Menschen, die ihren Grad an Begabung für eine feststehende Substanz *(entity)* halten, auf die sie wenig Einfluss haben. Diese Personengruppe setzt sich in der Regel Ziele, die ihre Begabung bestätigen. Dweck nennt diese Leistungsziele *performance goals*. Anders die Gruppe der sogenannten *incremental theorists* (*incremental* = auf Zuwachs bezogen): Für diese Menschen ist die eigene Begabung nicht sonderlich interessant; viel wichtiger ist ihnen, was sie aus ihr machen können. Sie verfügen also über ein Selbstbild, das vom Glauben an die eigene Veränderbarkeit getragen ist. Ihre Zielsetzungen sind von dem Bestreben geprägt, das eigene Potenzial zu erweitern. Interessant ist nun, dass diese beiden Gruppen auf bestimmte Herausforderungen höchst unterschiedlich zu reagieren scheinen. Beim keineswegs einfachen Wechsel von der Grundschule zur *Junior High School* (13.–14. Lebensjahr) in den USA zeigte sich, dass die *entity theorists* in dem neuen, insgesamt deutlich leistungsorientierteren Umfeld größtenteils schlechtere Leistungen erbrachten als die *incremental theorists*. Und dies, obgleich sie nach wie vor von einem hohen Zutrauen in

ihre eigene Intelligenz erfüllt waren! Bei den *incremental theorists* hingegen gab es sogar dann bessere Leistungen, wenn das Zutrauen in die eigenen schulischen Fähigkeiten nicht sonderlich hoch entwickelt war. Wie erklärt sich das? Anscheinend verfügten die *entity theorists* in dieser neuen Situation nicht über Handlungsstrategien, die es ihnen ermöglicht hätten, in einem Umfeld, aus dem sie nun nicht mehr herausragten, zu bestehen. Dweck folgert daraus, dass Selbstvertrauen so lange ein problematischer, dem Lernerfolg keineswegs förderlicher Begriff ist, wie es sich auf Dinge bezieht, von denen man überzeugt ist, dass sie einem als unveräußerlichem Gut zur Verfügung stehen und an denen man nichts ändern kann.

Nur wenn das Selbstvertrauen sich in einem Glauben an die eigene Veränderbarkeit äußert, wenn, mit anderen Worten, die handelnde Person von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt ist, lassen sich positive Einflüsse auf das Lernen erkennen.

Welche pädagogischen Konsequenzen lassen sich daraus ableiten? „Nach Dweck ist absolut davon abzuraten, in Kindern oder überhaupt in Personen die Meinung zu erzeugen, sie hätten ein festes Maß an Begabung, seien also z. B. hochbegabt oder hochmusikalisch. Diese Überzeugung hat Leistungsziele zur Folge. Grundsätzlich ist nichts dagegen einzuwenden, seine Leistungen unter Beweis stellen zu wollen. Aber dieses Ziel darf nicht das einzige sein. Nur wenn man glaubt, die eigenen Fähigkeiten könnten erweitert werden, können sich daneben auch *learning goals* herausbilden – und nur diese tragen einen im Falle von Schwierigkeiten oder gar Misserfolg weiter" (Vetter 2005, S. 36; kursiv im Original).

In den drei in diesem Kapitel behandelten Theorieansätzen (Interesse, Leistung, Selbstbewertung) erweist sich der Begriff der Selbstwirksamkeit als ein Leitmotiv. Selbstwirksamkeit knüpft an die *basic needs* der Autonomie, der Kompetenz und der Verbundenheit an und ist somit Basis für das Entstehen von Interesse. Im Akt des Interesses wird der jeweilige Gegenstand als persönlich bedeutsam und emotional positiv wahrgenommen. Umgekehrt wirkt sich der auf diese Weise „konstruierte" Gegenstand seinerseits auf die Selbstwahrnehmung der handelnden Person aus: Sie erlebt sich als aktiven Bestandteil einer Person-Gegenstands-Beziehung. Die auf diese Weise hervorgerufene Eigenaktivität ist Voraussetzung für ein leistungsbezogenes Handeln, dessen Gelingen – wie gesehen – in erheblichem Maße davon abhängt, ob der Handelnde sich selbst als Auslöser bzw. Ursache für einen Lernerfolg zu empfinden vermag. Echtes Lernen ist immer ein Aufbruch in ein noch unbekanntes Gelände und somit ursächlich mit dem Risiko des Scheiterns verbunden. Aus dem empirisch nachgewiesenen Zusammenhang zwischen dem Vermögen, sein eigenes Handeln als Ursache für einen Lernerfolg zu bewerten, und dem Ausprägen von Erfolgsorientierung (im Sinne Atkinsons, s. Kap. 2.5.2) lässt sich schließen, dass das Erleben von Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle sowohl für die Bereitschaft spielt, sich überhaupt in dieses Gelände zu wagen, als auch eine Voraussetzung für das Meistern der darin auftauchenden Schwierigkeiten darstellt.

Lernmotivation ist somit auf der einen Seite ein persönliches Konstrukt, das nicht von außen gesteuert werden kann. Zugleich kann der Lehrer aber auf vielerlei Art dazu beitragen, das ihr zugrundeliegende Gefühl der Selbstwirksamkeit zu fördern. Das beginnt mit der Entwicklung einer Feedback-Kultur, die sich am Handeln der Schüler und nicht an deren offensichtlichen oder vermeintlichen Fähigkeiten (geschweige denn Unfähigkeiten) orientiert. Dadurch hat der

Lehrer die Möglichkeit, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit positiv zu verstärken. Aus der Tatsache, dass gerade die Kinder, die später auf ihrem Instrument erfolgreich sind, ihren ersten Lehrer rückwirkend häufig als sympathisch und freundlich beschreiben (Ryan, Deci 2000; Gembris 2009, S. 196), lässt sich schließen, dass die Bildung eines langfristigen und gegenstandsorientierten Interesses auf Schülerseite nicht nur auf das Erleben von Autonomie und Kompetenz, sondern auch auf eine zwischenmenschliche Verbundenheit als drittem Faktor der *basic needs* angewiesen ist. Ob ein Schüler eine derartige Verbundenheit im Zusammensein mit seinem Lehrer entwickelt, entzieht sich, wie bereits gesagt, einem direkten pädagogischen Zugriff. Allerdings muss ein Lehrer, der ein Interesse in seinem Schüler erwecken will, auf jeden Fall selbst darüber verfügen. Zudem sollte er die Bereitschaft erkennen lassen, die Gegenstände eines möglichen Interesses immer auch zu Objekten einer gemeinsam zu teilenden Wirklichkeit werden zu lassen. So lässt sich gegen Ende dieses Kapitels nochmals eine Brücke zum sozialen Konstruktivismus Wygotskys schlagen, in dem Lernen einerseits als ein nicht zugänglicher interner Konstruktionsprozess im Sinne Piagets begriffen wurde, wie es sich andererseits und zugleich in einem sozialen Miteinander innerhalb einer gemeinsam geteilten Wirklichkeit realisierte.

Abschließend die wichtigsten der in diesem Kapitel erläuterten Lernprinzipien im Überblick dargestellt. Zu beachten ist, dass es sich bei den ersten vier Prinzipien um Gesetzmäßigkeiten handelt, die auch außerhalb pädagogischer Settings wirken, während es sich bei den beiden letzten Prinzipien um pädagogische Forderungen handelt, deren Legitimität sich aus grundsätzlichen motivationspsychologischen Erwägungen herleiten lässt.

1. Lernen ist ein selbstgesteuerter, nicht direkt zu beeinflussender Prozess.
2. Lernen bedarf vielfältiger sozialer Interaktionen.
3. Lernen ist an Emotionen gekoppelt.
4. Lernen ist ein lebenslanger Prozess, der auch noch in höherem Alter Veränderungen bewirken kann.
5. Lernen beruht auf der Erfahrung der Selbstwirksamkeit.
6. Lernen bedarf eines Selbstbildes, das von der Überzeugung einer prinzipiellen Veränderbarkeit des eigenen Selbst getragen ist.

3 Adressatinnen und Adressaten instrumentalpädagogischer Angebote

Barbara Busch, Barbara Metzger

3.1 Kinder im Instrumentalunterricht

Den größten Anteil an Instrumentalschülerinnen und -schülern stellen Kinder dar. So belegen die Statistiken, die der *Verband deutscher Musikschulen e. V.* (VdM) für das Jahr 2013 vorgelegt hat, dass an VdM-Schulen 60,8% der Lernenden 6 bis 14 Jahre alt sind. Dabei hält sich die Anzahl der 6- bis 9-jährigen im Verhältnis zu den 10- bis 14-Jährigen die Waage (VdM 2013, o. S.). Doch was verbirgt sich eigentlich hinter der Bezeichnung Kind und – weitergedacht – inwiefern haben Kinder überhaupt einen Anspruch auf Bildung? Laut § 1 des deutschen Jugendschutzgesetzes „sind Kinder Personen, die noch nicht 14 Jahre alt sind" (JuSchG § 1 (1)). „Die Rechtsfähigkeit des Menschen beginnt mit der Vollendung der Geburt" (BGB § 1).[1]

„Während das Grundgesetz [der Bundesrepublik Deutschland] kein Grundrecht auf Bildung enthält, findet sich ein solches Recht in fast allen Landesverfassungen." (Poscher, Rux, Langer 2009, S. 107). Zudem wurden seit 1948 verschiedene internationale Abkommen unterzeichnet, die ein Recht auf Bildung beinhalten (Motakef 2006; Poscher, Rux, Langer 2009). Aus pädagogischer Perspektive ist es bemerkenswert, dass Kinder also prinzipiell ein Recht auf Bildung haben. Wird ein umfassender Bildungsbegriff zugrundegelegt, dann besteht u. a. ein Recht auf musikbezogene Bildung. Um aber Anhaltspunkte für das Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht mit Kindern zu erhalten, ist ein Blick in die Entwicklungspsychologie notwendig (s. Kap. 2). Hier werden biologische, psychische und soziale Veränderungen beschrieben, deren Kenntnis Voraussetzung ist, um altersgerecht unterrichten zu können.[2]

Unterricht muss an die Lernvoraussetzungen der Schüler anknüpfen. Von dieser Prämisse ausgehend, werden zunächst die musikbezogenen Fähigkeiten von Kindern bzw. ihre entwicklungsbedingten Veränderungen aus unterrichtspraktischer Perspektive beschrieben und didaktische Konsequenzen gezogen (s. Kap. 3.1.1). Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit der Rolle des Hörens von Musik sowie mit der Bedeutung des Musizierens mit Stimme, Körper und Instrument (s. Kap. 3.1.2). Oft fragen Eltern, wann Kinder mit dem Instrumentalspiel beginnen

---

1 Wer das siebte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, ist geschäftsunfähig (BGB § 104 (1)). Die Strafmündigkeit erlangt der Mensch stufenweise später (JGG § 1 (1)).

2 Eine umfassende Einführung in die Entwicklungspsychologie, die zum Verständnis für die Lebensspanne von 0–14 Jahren beiträgt, stellt die Publikation von Lotte Schenk-Danzinger dar (Schenk-Danzinger 2011). Heiner Gembris gibt einen Überblick über die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten (Gembris 2005) und Wilfried Gruhn verbindet entwicklungspsychologische Erkenntnisse mit musikbezogenem Lernen (Gruhn 2013).

können. Diese Frage wird im dritten Abschnitt differenziert beantwortet (s. Kap. 3.1.3). Damit eng verbunden ist die Bedeutung der Eltern im Rahmen des Instrumentalunterrichts, die abschließend thematisiert wird (s. Kap. 3.1.4).

3.1.1 Musikbezogene Fähigkeiten von Kindern und didaktische Konsequenzen

Hören, Bewegen und Singen gelten als universelle musikalische Fähigkeiten des Menschen, die sich durch frühe prä- und postnatale Sinneseindrücke ausprägen (Stadler Elmer 2008, S. 144). So bildet sich in jedem Menschen ein individuelles Grundmuster musikalischer Erfahrungen. Dieses Grundmuster harmoniert mit den konstitutiven Merkmalen von Musik, zu denen einerseits die Parameter Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke und Farbe von Klängen, andererseits Wiederholung und Kontrast sowie Ruhe und Bewegung als Prinzipien der Formbildung zählen.

Musikalische Leistungen wiederum resultieren aus der Wechselwirkung von genetischem Potenzial, anregenden Umweltbedingungen, die zum informellen, also beiläufigen Lernen führen, sowie zielgerichteten Lernangeboten, wie sie u. a. der Instrumentalunterricht darstellt (Oerter, Lehmann 2008, S. 89). Der Möglichkeit jedoch, „durch Unterricht eine Beschleunigung in der Entwicklung einzelner musikalischer Fähigkeiten zu erzielen, sind dadurch Grenzen gesetzt, daß die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten an allgemeine geistige, affektive und sensomotorische Reifungsprozesse gebunden ist. Die mit etwa zehn Jahren durch Akkulturation erworbenen musikalischen Fähigkeiten bleiben dann allerdings mehr oder weniger auf ihrem Entwicklungsstand stehen; sie entwickeln sich ohne Unterricht nicht weiter." (Gembris 2002, S. 276)

Für den Instrumentalpädagogen ist es hilfreich, drei Abschnitte innerhalb der Lebensphase Kindheit[3] zu unterscheiden: Kinder ab etwa dem 4. Lebensjahr bis zu ihrer Einschulung; Kinder im Grundschulalter, also in der Regel 6- bis 10-jährige; Kinder zwischen 11 und 14 Jahren, die sich oft schon im Übergang zum Jugendalter befinden und deshalb, auch unter Berücksichtigung ihrer Selbsteinschätzung, nicht mehr als Kinder zu bezeichnen sind (Schenk-Danzinger 2011, S. 252). Wenngleich diesen drei Lebensphasen musikbezogene Fertigkeiten nicht eindeutig zugeordnet werden können, so lassen sich ihnen doch Lernstrategien und Verhaltensmuster zuordnen, an denen sich Instrumentallehrende orientieren können: Charakteristisch für Kinder zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr sind u. a. ihr magisches und fantasiebetontes Denken (ebd., S. 160f.) sowie die Selbstverständlichkeit, im *Spiel* zu lernen (ebd., S. 163–169). Die Lebensphase der 6- bis 10-Jährigen ist durch den primär schulisch initiierten Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen geprägt. Zudem nehmen „Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit, willkürliche Aufmerksamkeit und Aufgabenbereitschaft" (ebd., S. 202) ebenso kontinuierlich zu wie das sachlogische Denken (ebd., S. 201). Für Kinder bzw. Jugendliche zwischen 11 und

3 Rolf Oerter weist darauf hin, dass Kindheit „nicht allein universell durch bestimmte qualitative und quantitative psychische Veränderungen bestimmbar, sondern auch kulturell definiert [ist]. Während heute der Kindheit ein eigener Status eingeräumt und das Kind als grundsätzlich verschieden vom Erwachsenen konzipiert wird, war dies im Altertum und Mittelalter durchaus nicht der Fall. Damals galt das Kind als kleiner Erwachsener [...]." (Oerter 1998, S. 249)

14 Jahren stellen körperliche bzw. hormonelle Veränderungen eine zentrale Herausforderung dar, der sich auch der Lehrende stellen muss. Auf kognitiver Ebene wird das konkrete Denken nun durch das schlussfolgernde Denken ergänzt (ebd., S. 222). Weiterhin ist diese Lebensphase bestimmt von der zunehmenden Ablösung vom Elternhaus, der verstärkten Hinwendung zur *Peergroup*.[4]

Im Folgenden werden entwicklungsbedingte Veränderungen skizziert, die für den Instrumentalunterricht mit Lernenden im Alter von 4–14 Jahren von Relevanz sind.[5] Dabei leiten fünf verschiedene Betrachtungsweisen die beispielhaften Ausführungen:

Sozialfähigkeit: Wenn Kinder ungefähr vom 4. Lebensjahr an Instrumentalunterricht erhalten, dann ist zu bedenken, dass das Regelverständnis, die Akzeptanz von zeitlicher und inhaltlicher Fremdbestimmung sowie die Selbstbewertung Fähigkeiten sind, die sich erst allmählich ausprägen. Die schulische Sozialisation trägt hierzu maßgeblich bei. Insofern können diese Fähigkeiten bei Vorschulkindern nicht vorausgesetzt werden, wohl aber bei Lernenden, die das 1. Schulhalbjahr absolviert haben. Daher ist auch mit Wettbewerbssituationen äußerst vorsichtig umzugehen: Kinder, die bereits im Begriff sind, zwischen Selbst- und Fremdbild zu unterscheiden, sind diesen Situationen psychisch oft nicht gewachsen; vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Verweigerung, Auftrittsmöglichkeiten wahrzunehmen, verstehen.

Wahrnehmungs- und Wiedergabefähigkeit: Unabhängig vom Alter ist festzuhalten, dass die Fähigkeit, Musik wahrzunehmen, gemeinhin stärker ausdifferenziert ist als Musik wiederzugeben. Folgende Beispiele illustrieren diese Beobachtung:

- Eine Melodie, auf unterschiedlichen Instrumenten gespielt, wird als identisch erkannt, doch kann sie beispielsweise noch nicht nachgesungen oder -gespielt werden.
- Der Lehrende spielt eine dem Schüler bekannte Komposition mit absichtlich eingefügten Fehlern vor; diese Fehler werden vom Schüler wahrgenommen und benannt. Spielt der Schüler selbst, merkt er seine Fehler wie z. B. Temposchwankungen, falsche Töne u. Ä. (noch) nicht.
- Ein Rhythmus wird vom Schüler auf Tonsilben korrekt wiedergegeben, doch gelingt die Reproduktion auf dem Instrument noch nicht. Hier offenbart sich nicht ein rhythmisches Unvermögen, sondern ein spieltechnisch-motorisches.
- Obwohl eine Komposition in ihrem Ausdruck als geheimnisvoll beschrieben wird, kann dieser Ausdrucksgehalt auf dem Instrument nicht erzeugt werden: Kraftdosierung, Bewegungssteuerung und ggf. Atemsteuerung sind offensichtlich noch nicht ausreichend entwickelt.

Musikalische Parameter: Musizieren ist ein komplexes Geschehen, das Gleichzeitigkeit auf verschiedenen Ebenen verlangt. Daher liegt es nahe, musikalische Parameter einzeln zu fokussieren, bevor sie wieder mit ihrem Zusammenwirken bedacht werden können.

---

4 Vergleiche weiterführend die Überlegungen von Thomas Münch zum Zusammenspiel von Entwicklungsaufgaben und Musikgebrauch im Jugendalter (Münch 2002).

5 Vergleiche dazu ergänzend die Ausführungen von Petrat 2014.

- Die Wahrnehmung und Vorstellung von Klangfarben gelingt bereits den meisten Vierjährigen. Über die Klangfarbenvorstellung können die Kinder also schon früh angeregt werden, ihre eigene Tonqualität zu variieren. Stellt sich ein Flötenschüler den Klang eines Kontrabasses vor, so wird sein Flötenspiel anders klingen, als wenn er sich den Klang einer Trompete in Erinnerung ruft.
- Die Wiedergabe von Metren und Rhythmen gelingt mit Hilfe der Sprache oft leichter als mit Körperklängen und auf dem Instrument. So erweist es sich meist als sinnlos, wenn Schüler einen Rhythmus mit Hilfe des Klatschens erlernen sollen. Zielführender ist es, wenn dieser in Rhythmussilben, in Rhythmussprache oder mit sinngefüllten Worten unterlegt wird.
- Melodien können gerade von Vorschulkindern sehr viel schneller erfasst und damit präziser auf dem Instrument wiedergegeben werden, wenn sie mit Texten so unterlegt sind, dass Sprachrhythmus und Melodierhythmus nahezu identisch sind.
- Um das 7.–8. Lebensjahr ist zu erwarten, dass das Unterscheiden von Harmonien gelingt und sich ein Gefühl für Tonalität entwickelt (Gembris 2005, S. 404). Dies bedeutet, dass das harmonische Begleiten für junge Kinder noch keine Hilfe darstellt, Sicherheit in der Intonation zu erlangen; notwendig ist hier das einstimmige Vor- oder Mitspiel auf dem gleichen Instrument.

Ausdrucksformen von Musik: Im Instrumentalunterricht spielen neben dem Musizieren auch das Bewegen und Abbilden eine Rolle.

- Singstimme und Körperklänge stehen im Instrumentalunterricht als primäre Ausdrucksmittel von Musik zur Verfügung und unterstützen den Erwerb spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten am Instrument. Es kann davon ausgegangen werden, dass im Vorschulalter ein Lied- bzw. Hörrepertoire vorhanden ist. Daher ist es naheliegend, zunächst diese innere Hörvorstellung zu nutzen und Lieder nach dem Gehör spielen zu lassen, bevor das Spiel nach Noten ins Zentrum rückt. Über Körperklänge werden rhythmische Phänomene spürbar, können rhythmische Fähigkeiten unabhängig von spieltechnischen Notwendigkeiten geschult und kann die Spielmotorik vorbereitet werden. Letzteres geschieht beispielsweise, wenn rhythmische Pattern mit rechter und linker Hand abwechselnd wiedergegeben werden und damit generell die Rechts-Links-Unabhängigkeit trainiert wird. Beim Musizieren mit dem Instrument ist in der Anfangsphase des Unterrichts zu bedenken, dass die Aufmerksamkeit beim Spiel oft nur auf einen Parameter gelenkt werden kann, d. h. entweder wird beispielsweise an den richtigen Tonhöhen gearbeitet oder an den Tonlängen, also dem Rhythmus.
- Das Bewegen nimmt im Instrumentalunterricht eine doppelte Rolle ein: Einerseits kann nur über Bewegung das Instrument zum Klingen gebracht werden, andererseits kann unabhängig vom Instrument Musik über Bewegung ausgedrückt werden. Letzteres geschieht, damit die so erworbenen Bewegungs- bzw. Ausdruckserfahrungen auf das folgende Instrumentalspiel übertragen werden können. Zudem gilt, dass jede Art von Bewegung von der motorischen Entwicklung abhängig ist. So ist zu bedenken, dass sich die Rechts- oder Links-Händigkeit in der Regel bis zum 6. Lebensjahr manifestiert. Bei Links-Händigkeit wäre zu überlegen, ob ein Instrument für Linkshänder benutzt werden sollte, wie es sich etwa bei der Gitarre anbietet. Hinsichtlich der Bewegungssteuerung ist festzustellen, dass sich zwar die Grobmotorik

vor der Feinmotorik entwickelt, dass jedoch kleine Bewegungen leichter zu steuern bzw. besser zielgerichtet zu dosieren sind als große Bewegungen. So gelingt die Verwendung des gesamten Bogens bei Streichinstrumenten zunächst weniger gut als das Spiel am Frosch. Schließlich kann die Fähigkeit zur Bewegungskoordination bei Aufnahme des Instrumentalunterrichts nicht vorausgesetzt werden, denn auch diese Fähigkeit ist entwicklungs- und übungsabhängig. Das Blockflötenspiel beispielsweise setzt die Koordination von Zungenbewegung, dosiertem Atemfluss und unterschiedlichen Fingerkonstellationen voraus; aus dieser Perspektive stellt die Blockflöte also kein geeignetes Instrument für Vorschulkinder dar.

- Musik kann auf verschiedene Arten und Weisen abgebildet werden. Die Einführung der traditionellen Notation bietet sich parallel zum Erwerb der Schriftsprache an. Beide setzen ein hohes Abstraktionsvermögen voraus, weil das, was der Schüler sieht, nicht direkt mit dem Klang korrespondiert. Auf kognitiver Ebene verlangt das Verstehen von traditioneller Notation die Transformation abstrakter Zeichen durch die Bewegung am Instrument in Klang und bestenfalls in eine (innere) Klangvorstellung. Anders verhält es sich mit grafischer Notation, besonders dann, wenn sie vom Lernenden selbstentwickelt wird. So führt das Hören von Musik zu Bewegungsimpulsen, die die Malbewegung initiieren und damit zur unmittelbaren Abbildung der Musik führen. Auch vorgegebene grafische Notationen wie lange und kurze Striche für Tonlängen oder Strichstärke für Lautstärke sind sehr viel leichter zu dekodieren als die traditionelle Notenschrift. Werden Bilder zu Kompositionen gemalt, dann stärkt dies das Ausdrucksbewusstsein und stellt damit eine Hilfe zur Entwicklung von Interpretationsfähigkeiten dar.

Sprachfertigkeit: Über Sprache wird der Erwerb spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten in zweierlei Hinsicht unterstützt. Zum einen können Sprache und Sprechen als Hilfsmittel zur Verdeutlichung rhythmischer und melodischer Phänomene verwendet werden, da Sprache und Musik über Rhythmik und Melodik miteinander verbunden sind. Ab dem 4. Lebensjahr ist die Lautbildung so weit fortgeschritten, dass im Instrumentalunterricht ungehindert auf die Sprachfertigkeit zurückgegriffen werden kann. So können Rhythmen mit Hilfe von Silben und Wörtern wiedergegeben und Melodien mit Hilfe von Texten gelernt werden. Zum anderen dient Sprache der Kommunikation im Unterricht. Dies setzt voraus, dass der Lehrende altersgerecht spricht. Dabei ist zu bedenken, dass das semantische Verständnis von Kindern oft weiterentwickelt ist, als es ihr aktiver Wortschatz und ihre Fähigkeit, Sätze zu konstruieren, vermuten lassen. Der Lehrende sollte also auf einem höheren Sprachniveau sprechen als der Schüler, muss sich zugleich aber immer wieder vergewissern, ob er tatsächlich verstanden wird. Dies gilt umso mehr für Kinder, deren Familiensprache nicht die Unterrichtssprache ist.

3.1.2 Musikhören und Musizieren im Leben von Kindern

Wenn Lehrenden bekannt ist, welche Rolle das Hören von Musik im Alltag ihrer Schüler spielt, dann kann im Unterricht darauf reagiert werden. Der *KIM-Studie*[6] 2012, in der der Medienumgang der 6- bis 13-Jährigen dokumentiert wird, ist zu entnehmen, dass allein 44% dieser Altersgruppe täglich Musik hören. Dafür nutzen sie überwiegend das Radio, einen MP3-Player und CD-Spieler (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 22). Auf diesem Weg erwerben Kinder Hörerfahrungen und entwickeln Klangvorstellungen, auf die im Instrumentalunterricht zurückgegriffen werden kann. So festigt sich oft über die Musikrezeption ein metrisches Empfinden, das für das eigene Instrumentalspiel hilfreich ist. Die Hörerfahrung mit unterschiedlichen Klängen bzw. Sounds kann die eigene Klangdifferenzierung günstig beeinflussen. Bemerkenswert ist, dass „63 Prozent der Kinder zwischen 6 und 13 Jahren [...] eine Lieblingsband oder einen Sänger bzw. eine Sängerin [haben], die ihnen besonders gut gefällt" (ebd.). Sie verfügen also über Präferenzen bzw. entwickeln diese, in denen für den Instrumentalunterricht ein hohes Motivationspotenzial liegt. Andreas Doerne hat anschaulich dargestellt, wie im Instrumentalunterricht die Erarbeitung von Lieblingsstücken über das Hören gelingen kann (Doerne 2010, S. 169–181). Ausgehend von der vorhandenen inneren Hörvorstellung überträgt der Schüler diese auf das Instrument, entwickelt dabei eine für ihn reproduzierbare Fassung, die er zudem schriftlich fixiert.

Neben dem Wissen um das Hörverhalten von Kindern sind Kenntnisse zur Musikausübung aufschlussreich. Der VdM hat ermittelt, dass 30,1% der Schüler, die an einer VdM-Musikschule unterrichtet werden, 6–9 Jahre alt sind; es handelt sich also um Grundschulkinder. Weitere 30,7% sind im Alter von 10 bis 14 Jahren (VdM 2013, o. S.). Wenngleich die VdM-Statistik nicht zu verallgemeinern ist, so weist sie doch darauf hin, dass der Instrumentallehrende bereit sein sollte, sich besonders auf das Unterrichten von Kindern einzustellen. Dieser Eindruck verstärkt sich dadurch, dass Instrumentalunterricht zunehmend in Kooperation mit Kindertagesstätten, Grundschulen, weiterführenden Schulen und im Verbund mit Musikvereinen u. Ä. angeboten wird. Auch hier werden überwiegend Kinder im Alter von 4–14 Jahren angesprochen. Durch diesen Kontext nimmt die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen der Schüler ebenso zu wie die Heterogenität der Schülereltern (Lessing 2014).

3.1.3 Beginn des Instrumentalunterrichts im Kindesalter

Die Frage, wann mit dem Erlernen eines Instruments begonnen werden kann, ist mit zwei weiteren Fragen verbunden: Wer will ein Instrument lernen? Welches Instrument soll erlernt werden?

Ob sich die Aufnahme des Instrumentalunterrichts anbietet, hängt wesentlich von der individuellen Disposition des Interessenten ab. Zu achten ist auf seine Körpergröße und auf die zur Verfügung stehende Muskelkraft, die zum Halten, Anspielen und Anblasen eines Instruments

---

6 Seit 1999 erscheint alle ein bis zwei Jahre eine Studie zum Thema *Kinder und Medien* (KIM). Sie wird vom *Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest* (mpfs) herausgegeben.

vonnöten ist. Hinzu kommt die Koordinationsfähigkeit, die das Zusammenspiel von rechten und linken Extremitäten ebenso umfasst wie die differenzierte Steuerung der Finger und ggf. die Kombination von Atemführung, Zungen- und Fingerbewegungen. Eventuell sind zudem der Zahnwechsel und das Tragen von Zahnspangen zu bedenken. Neben diesen körperbedingten Voraussetzungen muss das Sozial- und Lernverhalten so ausgeprägt sein, dass Unterricht möglich ist. Diesen Aspekten übergeordnet ist die Bereitschaft bzw. das Interesse des Schülers, ein Instrument zu spielen.

Besonders bei Kindern ist die individuelle Disposition in Relation zur Beschaffenheit des gewünschten Instruments zu betrachten, d. h. das Instrument muss den körperlichen Voraussetzungen des Kindes angepasst sein. Mittlerweile werden die meisten Instrumente in kleineren und damit leichteren Ausführungen gebaut. Allerdings ist bei einem sogenannten Kinderinstrument *besonders* auf die Klangqualität zu achten, da diese durch den kleineren Klangkörper per se weniger ausgeprägt ist. Nicht zu vergessen ist, dass ein Instrument auch gewechselt werden kann und sollte: Körperliche Veränderungen und sich wandelnde Interessen können dies nahelegen. Die erste Instrumentenwahl muss folglich nicht für immer sein.

Darüber hinaus beeinflussen die finanziellen Rahmenbedingungen sowie die Wohnverhältnisse die Auswahl des Instruments; dies betrifft natürlich nicht nur das Kindesalter.

Oft erweist es sich für die Klärung der Frage, wer wann welches Instrument erlernt, als hilfreich, wenn Kinder und Eltern[7] auf Erfahrungen zurückgreifen können, die sie im Rahmen von elementar-musikpädagogischen Angeboten wie der Musikalischen Früherziehung und/oder in Orientierungsanboten wie dem Instrumentenkarussell gewonnen haben.

3.1.4 Rolle der Eltern

Die Rolle der Eltern ist zum einen abhängig von der Beantwortung der Frage, wer das instrumentenbezogene Lernen initiiert. Bislang dominierte das Engagement von Eltern; zunehmend erfolgt aber auch die Initiative vonseiten der Musikschulen in Kooperation mit Kindertagesstätten und allgemeinbildenden Schulen. Zum anderen ist zu fragen, ob die Unterstützung der Eltern im Übealltag ihrer Kinder konstitutiver Bestandteil der Unterrichtskonzeption sein soll oder nicht.[8]

Geht die Initiative von den Eltern aus, dann kommt ihnen bereits im Vorfeld der Unterrichtsaufnahme eine zentrale Aufgabe zu: Sie müssen den Wunsch des Kindes, ein Instrument spielen zu lernen, aufgreifen oder dieses Interesse beim Kind erst wecken. Ihre Aufgaben setzen sich fort in der Hilfe zur Instrumentenwahl, in der Suche nach Unterrichtsmöglichkeiten und in der Finanzierung von Instrument und Unterricht. Nicht zu unterschätzen ist die zeitliche und räumliche Organisation: Wo findet der Unterricht statt? Wie erreicht das Kind den Unterrichtsort? Sobald das Erlernen eines Instruments in das schulische Curriculum aufgenommen wird oder

7 Hier und im Folgenden steht der Begriff Eltern ggf. stellvertretend für andere Bezugspersonen des Kindes.

8 Vergleiche dazu die Überlegungen von Wolfgang Lessing zur Rolle der Eltern im Kontext des instrumentalen Lernens (Lessing 2014).

falls das schon geschehen ist, sind Eltern der Entscheidung enthoben, ob ihr Kind ein Instrument lernen soll oder nicht.

Unabhängig davon, wer den Unterricht initiiert hat, kommt den Eltern – sofern sie als Partner von Schüler und Lehrer verstanden werden – eine spezifische Rolle in der Organisation bzw. Unterstützung des Übens zu: Dies hängt damit zusammen, dass spieltechnisch-musikalische Fertigkeiten nur dann erworben und verfeinert werden, wenn sich der Lernende regelmäßig, d. h. im Prinzip täglich, mit dem Instrument beschäftigt. Nur so ist gewährleistet, dass das Gehör und die instrumentenspezifische Feinmotorik kontinuierlich entwickelt werden und sich damit Klangqualität und Ausdrucksvermögen verbessern. Die Notwendigkeit, täglich das Instrument zu spielen bzw. regelmäßig zu üben (Klöppel, Altenmüller 2013, S. 126–137), ergibt sich aus der Tatsache, dass zumindest aus motorischer Perspektive kaum von informellen Lernvorgängen des Alltags profitiert werden kann – ganz im Gegensatz zu vielen sportlichen Betätigungen: Diese können auch gelingen, wenn lediglich ein- bis zweimal pro Woche trainiert wird.

Kinder benötigen Unterstützung, um das regelmäßige Üben bzw. Musizieren in ihren Alltag zu integrieren. Die Unterstützung des Übens muss jedoch nicht zwingend von den Eltern kommen. Zunehmend werden Ideen erprobt und Visionen entwickelt, in denen die Eltern keine zentrale Rolle mehr für das Erlernen eines Instruments spielen. Beispielhaft stehen hierfür die Überlegungen von Gerhard Wolters zum Multidimensionalen Instrumentalunterricht, in dem u. a. das tägliche Üben in die Musikschule verlagert wird und hier das Üben mit Gleichgesinnten stattfinden kann (Wolters 2001).[1] Als inspirierend erweist sich auch eine von Andreas Doerne präzisierte Zukunftsvision von Musikschule: Unter der Bezeichnung Lernhaus Musik definiert er die Musikschule als Lernort und Lernumgebung für musikalische Bildung, die den immer divergenter werdenden Lernbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern aller Alters- und Leistungsstufen gerecht wird (Doerne 2011, S. 13). Die Musikschule selbst wird u. a. zum Übeort, der „individualisiertes Lernen in sozialen Kontexten" (ebd., S. 17) erlaubt, sodass das Erlernen eines Instruments bzw. das Musizieren quasi unabhängig vom Elternhaus geschehen kann (Doerne 2019).

Reinhild Spiekermann

3.2 Verhaltensauffällige Kinder unterrichten

„Die Mutter kommt mit dem achtjährigen Alexander und dem zweijährigen Bruder in mein Sprechzimmer. Alexander geht zur Liege, drumherum, klappt die Tür des Instrumentenschrankes auf, nimmt den Reflexhammer heraus, klopft mehrfach auf die Liege, dann auf das Holz des Schrankes. Die Mutter spricht ihn an, zeigt ihm Spielzeug und Bücher. Alexander nimmt ein Buch in die Hand, legt es hin, geht zur Liege, nimmt den Hammer und klopft an das Metallgestänge

1 Vergleiche zur Idee jugendlicher Lernpartner für Kinder die Überlegungen von Marc Brand (Brand 2011).

der Liege, fragt, wozu das da sei, legt den Hammer hin, läuft zur Waage, steigt drauf, zieht den Messstab für die Größe zu sich herab, klappt ihn zehnmal auf und zu. Er wippt auf der Waage, springt herunter, läuft zur Babywaage, drückt drauf, lässt den Zeiger rotieren bis die Waage anfängt zu schaukeln. Er greift die Messmulde für Säuglinge, schiebt die Meßlatte hin und her, zerknüllt das Papier mit dem Größenschieber, wird von der Mutter ermahnt und zu ihr geholt. Er läuft zum Bücherregal, zieht mehrere Bücher heraus, lässt sie auf den Boden fallen. Er läuft zur Liege, klopft mit dem Reflexhammer mehrfach auf den Schrank, legt den Hammer hin ehe man etwas sagen kann, nimmt das Stethoskop, steckt es in die Ohren, läuft zur Mutter und beginnt sie abzuhören. Mehrfach versucht die Mutter ihm Grenzen zu zeigen [...]." (Skrodzki 2009, S. 161f.)

Auch wenn das vorliegende Fallbeispiel einen Besuch beim Kinderarzt beschreibt, fällt es nicht schwer, sich Alexander im Instrumentalunterricht einer Musikschule vorzustellen. Erfahrene Instrumentalpädagogen kommen an ihre Grenzen, wenn es darum geht, Kinder mit deutlichen Beeinträchtigungen im Verhalten und Erleben zu unterrichten, für Berufsanfänger scheint die Aufgabe unlösbar zu sein. Während die Klagen der Pädagogen über „schwierige" Schüler zunehmen, verweisen Vertreter verschiedenster Berufsgruppen schon seit einiger Zeit darauf, dass die Zahl der psychisch auffälligen Kinder und Jugendlichen zunehmend wächst. Doch was meinen wir eigentlich, wenn wir Verhaltensauffälligkeiten beklagen? Was ist denn im Gegenzug „normales" Verhalten? Warum fordern uns Kinder wie Alexander so heraus?

Im Folgenden wird zunächst allgemein auf Vorkommen und Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten eingegangen (s. Kap. 3.2.1). Anschließend werden diejenigen Auffälligkeiten benannt und in ihrer Symptomatik beschrieben, die für den Instrumentalunterricht von Bedeutung sein können (s. Kap. 3.2.2). Zuletzt werden didaktische Konsequenzen erörtert und mit praktischen Hinweisen für den Umgang mit herausfordernden Schülern verbunden (s. Kap. 3.2.3).

3.2.1 Vorkommen und Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten

Vor einer Beschäftigung mit Besonderheiten im Verhalten ist die Frage zu klären, was menschliches Verhalten überhaupt ist. Als zentraler Begriff der Verhaltensbiologie beschreibt Verhalten „komplexe Bewegungsfolgen und Handlungen von Personen, ferner Interaktionen von Personen und von Personengruppen" (Eibl-Eibesfeldt 1984, S. 19). Dabei stehen genetische Ausstattung und aktuelle bzw. vergangene Umwelt eines Menschen in komplizierter Wechselwirkung miteinander. Spricht man von sogenanntem normgerechten Verhalten, ist dies zeit- und raumabhängig bzw. wird von jeweiligen sozialen Gruppierungen und kulturellen Zusammenhängen definiert.

Weiterhin ist gerade bei Kindern und Jugendlichen Verhalten in hohem Maße entwicklungsbedingt. Auch hier gibt es empirisch fundierte Normbereiche, wobei stets berücksichtigt werden muss, dass das Verhalten insbesondere im Kindesalter von einer hohen Variabilität innerhalb der Entwicklungsvorgänge gekennzeichnet ist.

Nach Rainer Winkel geht es nun bei auffälligem Verhalten um „solche Verhaltensweisen, die von der Norm eines befriedigenden Miteinanderlebens abweichen, innerpsychische Balance-

Zustände, interpersonale Kommunikationen usw. über die Maßen belasten, pervertieren, zerstören, ohne dass dies zwangsläufig sein müsste" (Winkel 2009, S. 183). Verhaltensbesonderheiten kann man grundsätzlich aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachten: einerseits aus pädagogisch-psychologischer Sicht, was den Fokus auf das Unterrichtsgeschehen und Handlungsfelder des Lehrenden legt. Andererseits aus psychologisch-medizinischer Richtung, in der es primär um problematische Verhaltensweisen des Einzelnen geht. In der Schnittmenge beider Sichtweisen finden wir solche Verhaltensauffälligkeiten, die das Kind oder den Jugendlichen und seine Umwelt massiv und auch langfristig beeinträchtigen.

Laut Angaben verschiedener Studien liegt die Anzahl der psychisch auffälligen Kinder und Jugendlichen insgesamt bei ungefähr 18%. Dabei steht Alkoholmissbrauch und -abhängigkeit mit 15,9% (bezogen auf die Altersgruppe 14–24 Jahre) an der Spitze. 14,8% der Mädchen bzw. 15,5% der Jungen zeigen aggressives Verhalten, 10,4% Angststörungen, 10,3% der Mädchen und 12,5% der Jungen haben Aufmerksamkeitsprobleme, 4,4% leiden an ADHS bzw. hyperkinetischen Störungen. Dissoziale Störungen (7,5%), Drogenabhängigkeit (4,9%), Depressionen (4,4%) sowie eine Reihe von weiteren Auffälligkeiten mit geringerer Häufigkeit vervollständigen das Bild möglicher Störungen (alle prozentualen Angaben sind Circa-Angaben, Menzel 2009, S. 23f.).

Die Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten sind in der Regel sehr vielschichtig. Grob lassen sich zwei Bereiche unterscheiden: das Bündel der endogenen Ursachen, die primär in der Person des Betroffenen selbst liegen, und der Bereich der exogenen Ursachen, die durch die Außenwelt auf das Individuum einwirken. Beide Ursachenkomplexe stehen jedoch in Wechselwirkung miteinander.

Endogene Ursachen werden „als hirnorganische oder sonstige bereits fixierte Mangelzustände angesehen" (Ortner, Ortner 2002, S. 18), die chromosomal (z. B. bei autistischer Persönlichkeitsstörung), pränatal (bei Schädigungen während der Schwangerschaft durch Krankheiten der Mutter, Einnahme von Medikamenten, Alkohol-, Nikotin- oder Drogenmissbrauch) oder peri- bzw. postnatal (bei Geschehnissen während der Geburt wie z. B. Sauerstoffmangel bzw. einem komplizierten Gesundheitsverlauf der frühkindlichen Lebensjahre) entstanden sein können. Zu den nicht erkennbar hirnorganisch bedingten Störungen zählen Retardierung bzw. Akzeleration, mit der eine Reifungsabweichung von der Altersnorm gemeint ist. Sowohl der verlangsamte als auch der beschleunigte Entwicklungsverlauf können zu erheblichen psychischen Konflikten führen. Auch gestörte Drüsenfunktionen, die ein Ungleichgewicht im Hormonhaushalt nach sich ziehen, beeinträchtigen die Befindlichkeit.

Bei *exogenen* Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten kommen Faktoren wie Familie, Erziehungsstil, sozioökonomische Verhältnisse, Schule, aber auch übergeordnete Gesellschaftsbedingungen ins Spiel (ebd., S. 22–29). Während das System „Familie" insgesamt störanfälliger zu werden scheint (Stichworte sind hier: Rumpf- und Patchworkfamilie, zerrüttete Familien, schwierige Geschwistersituation), zeigen Eltern Unsicherheiten hinsichtlich ihres Erziehungsstils. Über- oder Untersteuerung (dem Kind wird entweder alles vorgeschrieben oder es ist überwiegend sich selbst überlassen), autoritärer Stil, Inkonsequenz und Überbehütung sind solche ungünstigen Erziehungsmerkmale. Problematische sozioökonomische Verhältnisse können

zu Verhaltensschwierigkeiten vor allem dann führen, wenn weitere ungünstige Faktoren hinzukommen. Die Situation in der Schule wirkt durch Einschnitte wie die Einschulung sowie durch Aspekte wie die Klassengröße, den Unterrichtsstil, das Lehrerverhalten und den Leistungsdruck auf das kindliche Verhalten ein. Abschließend kann nicht geleugnet werden, dass Grundsätze und Werte einer Gesellschaft einen Einfluss ausüben. Hier wären die Lebenseinstellungen einer Konsumgesellschaft zu nennen, die überdies übersexualisiert agiert und gewaltverherrlichende Erlebnisse in den alltäglichen Horizont rückt (ebd., S. 29).

Zu ergänzen ist, dass sich eine besondere Art der Verhaltensauffälligkeit im Zusammenhang mit Hochbegabung zeigen kann; herausragende Begabungsphänomene lassen sich als Wechselwirkungsprozess sowohl auf endogene (genetisch bedingte Persönlichkeitsstrukturen) als auch auf exogene Faktoren (Umweltanregungen) zurückführen (ebd., S. 316).

3.2.2 Auffälligkeiten, die für den Instrumentalunterricht von Bedeutung sein können

Nicht alle Verhaltensauffälligkeiten, die im familiären Kontext oder in der Institution Schule eine Rolle spielen, beeinträchtigen in gleicher Intensität den Instrumentalunterricht, auch wenn dies für Einzel-, Gruppen- und Großgruppenunterricht differenziert gesehen werden muss. In Betracht kommen aber beispielsweise folgende Auffälligkeiten:

Störungen des Gefühlslebens und der Grundstimmung: Schüchternheit, Unsicherheit und Ängstlichkeit sind relativ weitverbreitete Minderwertigkeitsgefühle und bedeuten für das Kind eine enorme Belastung. Die soziale Kontaktaufnahme zur Gruppe wie auch zum Lehrer kann für die betroffenen Schüler zur Qual werden. Der Lehrende hat zwar mit diesen sehr zurückhaltenden Kindern häufig keine offenkundigen Probleme, jedoch kann sich ein geschwächtes Selbstwertgefühl, das Symptomen wie Schüchternheit und Ängstlichkeit zugrundeliegt, verfestigen und zu einem Minderwertigkeitskomplex beim Schüler führen. Das Kind fühlt sich folglich auf intellektueller und emotionaler Ebene unterlegen, seine Handlungen führen dadurch oft (und eigentlich unbegründet) zum Misserfolg (Ortner, Ortner 2002, S. 122–126).

Depressionen gehören zu den häufigsten psychosomatischen Erkrankungen, wobei Kinder und Jugendliche nicht seltener betroffen sind als Erwachsene, tragischerweise jedoch oft falsch diagnostiziert und behandelt werden. Die Symptomatik einer Depression ähnelt sich in jedem Lebensalter: Gedrücktheit, ein Empfinden von Leere, Schwermut, Hoffnungslosigkeit, Entschlusslosigkeit, im sozialen Bereich Kontaktstörungen bis hin zur Isolation (ebd., S. 126–131).

Angst kann verschiedene Ausprägungen haben und sich in vielerlei Situationen und Bereichen zeigen, sodass unterschieden wird in Versagens-, Stigmatisierungs-, Trennungs-, Straf-, Personen- und Institutionsangst. Die Symptome sind physiologisch wahrnehmbar (z. B. Herzklopfen, Schweißausbruch, Zittern und erhöhte Muskelanspannung) und zeigen sich in Handlungen wie beispielsweise dem Vermeidungsverhalten (ebd., S. 132–149).

Motivations- und Aktivitätsschwierigkeiten: Bei den Motivations- und Aktivitätsschwierigkeiten wäre zunächst Antriebsarmut zu nennen, die durch Entschlusslosigkeit, Resignation, rasche Ermüdung bei geistigen Tätigkeiten und emotionale Schwankungen charakterisiert wird.

Aber auch sogenannte Tagträumer haben durch die Flucht in eine Fantasiewelt Probleme, sich den aktiven Anforderungen der Umwelt zu stellen (ebd., S. 162–167).

Schwierigkeiten bei der sozialen Integration etwa durch Aggression und Schüchternheit: Eine angemessene soziale Integration ist notwendige Grundlage für das Miteinander in Gruppen, doch die Bandbreite der dabei auftretenden Schwierigkeiten ist groß. Im Instrumentalunterricht wird der Lehrer hinsichtlich der sozialen Integration am ehesten entweder mit aggressiven oder schüchternen Schülern zu tun haben. Erstere fallen mit verbaler oder körperlicher Aggression auf, die sich gegen Lehrer oder Mitspieler richtet bzw. Sachzerstörungen eigenen und fremden Eigentums umfassen kann. Letztere sind in ihrer sozialen Kontaktaufnahme gehemmt, haben oft ein geringes Selbstvertrauen und verstecken sich vor Anforderungen, um einem Scheitern vorzubeugen (ebd., S. 168–273).

Albernheit: Albernes Verhalten bzw. Clownerie führt in Gruppen häufig zu einer Außenseiterposition, obwohl der „Klassenkasper" eigentlich durch sein aus der Rolle fallendes Verhalten versucht, endlich einmal im Mittelpunkt zu stehen und Anerkennung und Zustimmung zu erfahren. Mögliche Hintergründe für diesen ausgeprägten Geltungsdrang können in Unter-, aber auch Überforderung liegen (ebd., S. 274–277).

Konzentrationsschwierigkeiten, Aufmerksamkeitsstörungen mit oder ohne Hyperaktivität: Konzentrationsschwierigkeiten liegen dann vor, wenn sich der Betroffene nicht oder zu wenig über einen altersangemessenen Zeitraum hinweg konzentrieren kann, wobei Aufmerksamkeitsstörungen mit oder ohne Hyperaktivität schon aus medizinischer Sicht eine Sonderrolle einnehmen. Derzeit gültige Bezeichnungen hierfür sind Hyperkinetisches Syndrom (nach ICD-10)[2] und Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung, abgekürzt ADHS (nach DSM-IV)[3]. Es kommen drei Subtypen vor: der vorherrschend hyperaktiv-impulsive Typ (der „Zappler"), dann der hauptsächlich unaufmerksame Typ bzw. der „Träumer", oft mit dem Begriff Aufmerksamkeits-Defizit-Störung (ADS) belegt, sowie ein Mischtyp, in dem Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität zusammentreffen (ebd., S. 280–311).

AD(H)S ist in allen Altersgruppen anzutreffen, jedoch in unterschiedlichen Erscheinungsformen (Imhof, Skrodzki, Urzinger 2011, S. 68–76). Zu den Kernsymptomen von ADHS im Schulalter zählen ausgeprägte Unruhe (das Kind macht ungezielte Bewegungen, zappelt, redet unentwegt, macht Geräusche, fasst alles an, ohne damit etwas Sinnvolles zu tun), Impulsivität (das Kind kann nicht warten, reagiert auf jeden Reiz, ohne nachzudenken, kalkuliert Folgen seines Handelns nicht ein) und die Auswirkungen der Aufmerksamkeitsstörung (das Kind ist leicht ablenkbar, nimmt Arbeitsaufträge nur unvollständig wahr, führt Angefangenes nicht zu Ende, verfügt über mangelhafte Problemlösestrategien, verliert Dinge, hat kein Gefahrenbewusstsein). Hinzu kommen oft Koordinationsstörungen hinsichtlich der Grob- und Feinmotorik. Mitunter gibt es jedoch kürzere Phasen des unauffälligen Verhaltens, sodass ein extrem unregelmäßiges

---

2 Internationales diagnostisches Klassifikationssystem der *World Health Organisation* (= *International Classification of Deseases*), 10. Revision (World Health Organisation 1993).

3 Nationales diagnostisches Klassifikationssystem der *American Psychiatric Association* (= *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), 4. Revision (American Psychiatric Association 2000). Seit 1996 liegt eine deutsche Version des DSM-IV vor (American Psychiatric Association 2003).

Leistungsprofil entstehen kann (sog. „Sägezahn-Profil"). Die Diagnose einer ADHS muss durch ein Expertenteam (Kinder- und Jugendarzt, Psychiater, Psychologe) gestellt werden. Sie orientiert sich an den zwei bereits oben erwähnten Klassifikationssystemen DSM-IV und ICD-10, die darin übereinstimmen, dass die wahrgenommenen Symptome mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinen sind, länger als sechs Monate aufgetreten sein müssen, schon vor dem 7. Lebensjahr erstmals sichtbar geworden sind und sich die Beeinträchtigungen in mindestens zwei Lebensbereichen – z. B. Familie und sozialem Umfeld – zeigen. Die Komplexität des Krankheitsbildes erfordert ein multimodales[4] Behandlungskonzept, das – individuell abgestimmt – therapeutische und medikamentöse Behandlung einbeziehen kann.

Spitzenleistungen Hochbegabter: Kinder, deren Intelligenzquotient (IQ) bei 140+ liegt, gelten als hochbegabt. Sie erbringen Spitzenleistungen in bestimmten Wissensgebieten wie z. B. Naturwissenschaften, Mathematik, Fremdsprachen, Musik; ihre besonderen Fähigkeiten können sich in den Bereichen der Kognition, Produktivität, Kreativität, Kunst sowie der sozialen Kompetenz zeigen. „Auffallend überdurchschnittliche Begabung" zeigt sich im schulischen Zusammenhang entweder hinsichtlich der „Breite der Begabung" oder einer „isolierten Spitzenbegabung". Wird herausragende Begabung nicht erkannt und daher fehlinterpretiert, kann dies zu Verhaltensauffälligkeiten beim Kind führen: Es wird zum Tagträumer oder Klassenkasper, verbirgt seine Fähigkeit, zieht sich zurück oder zeigt aggressives Verhalten (Ortner, Ortner 2002, S. 314–320).

3.2.3 Didaktische Konsequenzen

Für den Instrumentalunterricht mit verhaltensauffälligen Kindern gilt zunächst, was für jeden gelingenden Unterricht von Bedeutung ist, vor allem: der Aufbau einer positiven zwischenmenschlichen Beziehung, die emotionale Wertschätzung und Selbstwertbestätigung des Schülers, das Verständnis für die Schwächen des Kindes und die Akzeptanz seines So-Seins, das Stellen angemessener Anforderungen, wodurch Erfolgserlebnisse ermöglicht werden, sowie das Erkennen und Bekräftigen positiver Eigenschaften.

Nützlich für den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern dürften weiterhin die folgenden Hilfen sein: konfliktträchtige Situationen von vornherein vermeiden oder rechtzeitig entschärfen, unwesentliche Probleme übergehen, sich dafür den wesentlichen Herausforderungen konsequent widmen, klar erkennbare Grenzen in wichtigen Verhaltensbereichen setzen, wenige, kurze und eindeutige Regeln vermitteln, in Gruppen dafür sorgen, dass das auffällige Kind nicht beleidigt, beschimpft oder verspottet wird, gemeinsam mit dem Kind nach Lösungswegen suchen.

---

4 Multimodale Therapiekonzepte beziehen neben der Kompetenz des Kinder- und Jugendarztes weitere Berufs- und Personengruppen wie z. B. Psychologen und die Familie mit ein. Sie richten ihren Fokus nicht nur auf die Aufklärung und Beratung der Eltern, sondern suchen auch den Kontakt zu Mitbetroffenen wie z. B. Institutionen (Skrodzki 2009, S. 172f.).

Insbesondere für den Umgang mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern und Jugendlichen gibt es inzwischen vielfach formulierte „goldene Regeln".[5] Von hoher Bedeutung sind dabei sehr klare Strukturen für die Betroffenen, was sich für den Unterricht vor allem auf Inhalt und Ablauf, aber auch auf die räumliche Zuordnung bezieht. Im Detail heißt dies für den Lehrenden: vorstrukturierte Aufgaben stellen bzw. Aufgaben in Teilschritte zerlegen (z. B. unterstützt durch das Abdecken vom nichtbearbeiteten Notentext), zusätzliche Erinnerungshilfen anbieten, evtl. farbliche Symbole/Signalkarten („Stop!", „Warte noch!" oder „Hilfe?") einsetzen, Rituale einführen, die Stunde rhythmisieren (Wechsel zwischen Spannungs- und Entspannungsphasen, jedoch Ausklammern von Aufgabenstellungen mit zu hohem Freiheitsgrad), gutes Zeitmanagement im Blick haben (kurze Aufgaben mit Konzentration auf je einen Aspekt), feste Orte im Raum für unterschiedliche Aktionen („Aktionsorte") etablieren, dem Bewegungsbedürfnis des Kindes entgegenkommen. Von Vorteil ist außerdem eine reizreduzierte Umgebung (Minimierung von Hintergrundgeräuschen, aufgeräumtes Unterrichtszimmer, übersichtliches Notenmaterial, nicht zu viele ablenkende Abbildungen etc.).

Katrin Brandl erinnert im Umgang mit ADHS-Kindern an den Leitsatz: „Aufmerksamkeit ist kein Besitz, sondern sie wird hergestellt!" (Brandl 2004, S. 149), was durch direkte Ansprache, klaren Blick- und auch Körperkontakt erfolgt.

Die Schwierigkeiten der ADHS-Kinder im Bereich der Selbststeuerung und -kontrolle erfordern ein geduldiges, langmütiges Arbeiten am Aufbau von Strategien: So müssen sie lernen, sich selbst Fragen wie folgende zu stellen und zu beantworten: Was ist genau meine Aufgabe? Warum komme ich nicht weiter? Was ist der nächste Schritt? Hierbei kann die Selbstverbalisierung, also das „laute Denken" bzw. die Wiederholung verbaler Hinweise bis hin zum „inneren Sprechen", hilfreich sein. Die Erhöhung der Frustrationstoleranz ist anzustreben, indem z. B. nach gelungenen Zwischenschritten eine unmittelbare Rückmeldung durch den Lehrenden erfolgt. Zudem scheinen sich Lehrangebote, die auf die Nutzung verschiedener Sinne abzielen, positiv auf den Bereich der Selbststeuerung und -kontrolle auszuwirken (Imhof, Skrodzki, Urzinger 2011, S. 39, 47–50, 95f.).[6]

Bei auffallend überdurchschnittlicher Begabung besteht für den Lehrenden die Herausforderung, dem hochbegabten Kind in einer Gruppensituation individuelle Förderung zukommen zu lassen und es gleichzeitig in die Gemeinschaft einzubinden, ohne ihm dabei eine Spitzenposition einzuräumen. Um den besonderen Lernbedürfnissen gerecht zu werden, können beispielsweise zusätzliche Arbeitsaufträge (oder Projekte mit Beobachtungs-, Forschungs- und Experimentieraufgaben) seitens der Lehrkraft gestellt werden. Hierbei erfährt das Kind Motivation, Anregung, persönliche Herausforderung und Leistungsbefriedigung. Um aufgrund seiner herausragenden Leistung kein unrealistisches Selbstbewusstsein zu entwickeln, stellt sich dem Kind die Aufgabe,

---

5 Für Lehrende vgl. z. B. Imhof; Skrodzki, Urzinger 2011, S. 31–34; für betroffene Eltern vgl. z. B. Lauth, Schlottke, Naumann 2009, S. 67–101.

6 Zur pädagogisch-psychologischen Prävention und zur Intervention bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten im schulischen Kontext stellt beispielsweise das Lerntagebuch eine Form des Trainings von Selbstregulation und selbstgesteuertem Lernen dar (Berger, Schneider 2011, S. 67–73).

auch mit Misserfolgen umzugehen. Ausreichend viel Bewegung und sportliche Tätigkeit dienen dem Ausgleich des meist festzustellenden Defizits im Bereich der motorischen Kontrolle (Ortner, Ortner 2002, S. 317f.).

Trotz aller Bemühungen dürften auch im Instrumentalunterricht Rückschläge mit herausfordernden Kindern nicht ausbleiben: Der Lehrer muss lernen, mit Enttäuschungen umzugehen und immer wieder bereit sein, sich täglich neu auf die Herausforderungen einzulassen. Selbstkritische Reflexion (Klöppel; Vliex 2004, S. 75–77), ein guter Elternkontakt, kontinuierliche fachliche Information, kollegialer Austausch sowie ggf. Coaching oder Supervision sind für den Lehrenden unverzichtbar.

Reinhild Spiekermann

3.3 Jugendliche im Instrumentalunterricht

Mit dem ihm zugeschriebenen Satz „La jeunesse sait ce qu'elle ne veut pas avant de savoir ce qu'elle veut." (Cocteau 1983, S. 167)[1], gibt Jean Cocteau einen Hinweis auf Merkmale eines Lebensabschnitts, der die Zeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter umfasst. Doch je nach Blickwinkel wird diese Zeitspanne unterschiedlich eingegrenzt: Das deutsche Recht z. B. spricht vom Jugendlichen, wenn er zwischen 14 und 18 Jahren alt ist. Die Entwicklungspsychologie betrachtet einen längeren Zeitraum (meist das 11.–18. Lebensjahr), ihre Leitbegriffe sind Pubertät und Adoleszenz. Die Pubertät wird dabei als ein Teil der Adoleszenz angesehen. In ihr erreicht das Individuum die Geschlechtsreife und damit die Fortpflanzungsfähigkeit. Der Begriff Adoleszenz ist weiter gefasst und beschreibt – unter Einbezug der körperlichen Veränderungen – eine Übergangsperiode: „Die Zuschreibung der Attribute ‚nicht mehr Kind' und ‚noch nicht Erwachsener' akzentuiert die Veränderungsdynamik der Zwischenposition, die beides umfasst: Verhaltensformen und Privilegien der Kindheit aufzugeben und Merkmale bzw. Kompetenzen zu erwerben, die Aufgaben, Rollen und Status des Erwachsenen begründen." (Oerter, Dreher 2008, S. 271)[2]

Körperliche, seelische und soziale Veränderungen lassen einen Ausnahmezustand entstehen, in dessen Zentrum der Heranwachsende fragt: „Wer bin ich jetzt?", „Wie wirke ich auf andere?" oder auch: „Was wird aus mir?" Diese Veränderungen werden im Folgenden zunächst skizziert (s. Kap. 3.3.1), bevor der Frage nachgegangen wird, welche Rolle Musik und Musizieren im Leben von Jugendlichen spielt (s. Kap. 3.3.2). Hierauf aufbauend werden Forschungs-

1 „Die Jugend weiß, was sie nicht will, bevor sie sich darüber im Klaren ist, was sie will." (Übers. R. S.)

2 Einen geeigneten Einstieg in die Thematik bietet Rita Kohnstamm (Kohnstamm 1999). Zur weiterführenden Lektüre zur Entwicklung im Jugendalter empfiehlt sich Oerter, Dreher 2008, zum Jugendalter als pädagogischer Herausforderung im Umfeld Musikschule Nykrin 2004.

ergebnisse zusammengetragen, die zum Abbruch von Instrumentalunterricht im Jugendalter vorliegen (s. Kap. 3.3.3). Auf Basis der Erkenntnisse aus allen drei Kapiteln können schließlich didaktische Konsequenzen für den Instrumentalunterricht mit Jugendlichen gezogen werden (s. Kap. 3.3.4).

3.3.1 Veränderungen in der Adoleszenz

Die *körperlichen* Veränderungen haben tiefgreifende Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung des Jugendlichen. Für beide Geschlechter gibt es einen Wachstumsschub, der bei Jungen durchschnittlich im Alter von 14–15 Jahren, bei Mädchen zwei Jahre früher stattfindet. Kopf, Arme und Beine wachsen jedoch schneller als der übrige Körper, Disproportionen und damit schlaksige, ungelenke Bewegungen sind die Folge. Auch die Muskulatur entwickelt sich, was vor allem den Jungen eine enorme Zunahme an Muskelkraft beschert. Hormonell unterliegt der Körper gravierenden Umstellungen: Einerseits erreicht der Jugendliche die Geschlechtsreife, andererseits wirken Hormone auch direkt auf sein Gefühlsleben und Verhalten ein. Diese hormonellen Auswirkungen auf Nervensystem, Kreislauf und Stoffwechsel zeigen sich in der Zunahme von Energie und in körperlicher Erschöpfung, Zustände, aus denen die typischen Aktivitäts- und Stimmungsschwankungen Jugendlicher entstehen.

Seelisch ist das Jugendalter von der Frage nach der eigenen Identität geprägt. Dabei ist Identität „die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben. Für das Verständnis von Entwicklung im Jugendalter ist aber noch eine dritte Komponente der Identität wichtig, nämlich das eigene Verständnis für die Identität, die Selbsterkenntnis und der Sinn für das, was man ist bzw. sein will" (Oerter, Dreher 2008, S. 303). Auch wenn in jeder Lebensphase die Entwicklung des Ichs eine wichtige Rolle spielt, ist für Jugendliche die Aufgabe besonders schwierig: Sie müssen einschneidende biologische Veränderungen mit subjektiv widersprüchlichen äußeren Lebensbedingungen in Einklang bringen. Im Ringen um die Frage nach ihrem Selbst bilden Jugendliche unterschiedliche Identitätsformen[3] aus (ebd., S. 305f.). Die übernommene Identität legt sich dabei auf Berufe und Werte fest, die von den Eltern ausgewählt wurden; das Selbstwertgefühl ist bei Frauen mit diesem Identitätsmuster hoch, bei Männern jedoch eher niedrig (ebd., S. 306). Andere lassen sich Zeit in der Auseinandersetzung mit Berufs- und Wertefragen, sind in ihren sozialen Interaktionen – bei hohem Selbstwertgefühl – frei, streben intensive Beziehungen an und zeichnen sich durch komplexe kognitive Strukturen aus. Im günstigen Fall erreichen diese Jugendlichen über ihr Moratorium[4] den Status der *erarbeiteten Identität,* die von Offenheit, Beziehungsfähigkeit und Gemeinsinn geprägt ist. Auf der anderen Seite hat sich die Zahl der Heranwachsenden mit *diffuser Identität,* also Jugendliche „ohne feste Wertorientierung, mit geringer Verpflich-

3 Die vier Identitätszustände (erarbeitete Identität, übernommene Identität, Moratorium, diffuse Identität) gehen auf Studien von James E. Marcia (Marcia 1966) zurück.

4 Der Begriff bezeichnet den Aufschub vor dem endgültigen Schritt ins Leben eines Erwachsenen (von lat. *mora* = Aufschub, Verzögerung, Aufenthalt; Menge, Pertsch 1963, S. 338).

tungsneigung und geringer Stabilität" von „früher durchschnittlich 20% auf 40% erhöht" (ebd., S. 307). Gelegentlich wird ein derart diffuses Persönlichkeitskonzept auch *Patchwork-Identität*[5] genannt, da dieser Identitätsstatus eine integrierende Kraft und somit einen einheitlichen Kern vermissen lässt.

Hinsichtlich der *sozialen* Veränderungen, die der Jugendliche durchlebt, betrachtet die Entwicklungspsychologie vor allem die Lebensbereiche Familie, Schule, Peers und Beruf. Auch wenn die Familie zeitlebens Einfluss auf die Entwicklung ausübt, werden in der Adoleszenz die Schule und die Gruppe der Gleichaltrigen bzw. Gleichgesinnten immer wichtiger. Mit der Ergreifung eines Berufs wird schließlich die Erwachsenenwelt betreten. Die Peergroup nimmt in diesem Prozess eine herausragende Rolle ein, da sie dem sich vom Elternhaus ablösenden Jugendlichen neue Bezugspersonen und zugleich neuartige Formen der Beziehung anbietet. In der Gruppe der Gleichaltrigen kann der Heranwachsende Gleichheit und Souveränität erleben, um von dort aus den Schritt zur Autonomie zu bewältigen. Die Peergroup ist dabei nicht „eine fest gefügte Gruppe mit starkem Normengefüge, fester Mitgliedschaft und strenger Rollenverteilung" (ebd., S. 324), sondern eher eine Clique mit höchst unterschiedlichen Ausprägungen jugendlichen Lebensstils, der sich äußerlich durch Kleidung, Frisur, Sprache und Musikvorlieben bemerkbar macht. Die sich in diesem Zusammenhang ausbildenden Jugendkulturen oder auch -szenen sind „‚wolkige' Formationen: Sie sind ständig in Bewegung und ändern fortwährend ihre Gestalt. Aus der Ferne scheinen die Ränder scharf zu sein und eine klare Gestalt zu ergeben. Je mehr man sich ihnen jedoch nähert, desto stärker verliert sich dieser Eindruck. Abgrenzungen erweisen sich als äußerst diffus, die Ränder überlappen sich mit anderen Szene-Rändern oder erstrecken sich – nach unterschiedlichen Richtungen ausfransend – in heterogene Lebensstilformationen und Publika hinein" (Hitzler, Niederbacher 2010, S. 183).

3.3.2 Die Rolle von Musik und Musizieren im Leben der Jugendlichen

Die aktuelle *JIM-Studie*[6] zeigt, dass für neun von zehn Jugendlichen das Musikhören zur wichtigsten Freizeitbeschäftigung zählt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S. 14). Um Neuigkeiten im Bereich Musik zu erfahren, tauschen sich vier Fünftel der Jugendlichen mit ihrem Freundeskreis aus; als weitere Informationsquellen werden Internet, Radio und Fernsehen genannt (ebd., S. 22f.). Obwohl bei Jugendlichen Musik*hören* sehr beliebt ist, beschäftigen sich nur 21% der 12- bis 19-Jährigen mit aktivem Musizieren (ebd., S. 9f.). Dennoch ist es vor dem skizzierten Hintergrund nicht verwunderlich, dass die Mehrzahl sogenannter Jugendkulturen als musikorientiert gilt (Farin 2010, S. 4).

Im Kontext des Instrumentalunterrichts ist nun zu fragen: Aus welchen „musikalischen Welten" kommen unsere Schüler, wenn sie die Musikschule betreten oder Privatunterricht aufnehmen? Peter Röbke spricht von „friedlicher Koexistenz von Mozart und Techno", weil das im

5 Dieser Begriff wurde erstmalig von dem Sozialpsychologen Heiner Keupp geprägt (Keupp 1997).

6 Die Abkürzung JIM steht für *Jugend, Information, (Multi-)Media-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest.*

Instrumentalunterricht Vermittelte sowieso nur „ein Mosaikstein im Selbstbild des Einzelnen" sei. „Dass man in der Musikschule Bach geigt und zu Hause Techno hört, dass man im Klavierunterricht Mozart spielt und anschließend den Skatertreff aufsucht, ist für die Mehrheit deswegen kein Problem, weil sich Jugendliche zunehmend nicht mehr festen Szenen zuordnen lassen, sondern die Identifikation mit Musik, Mode, Verhalten und Sprache einer bestimmten Gruppe eher als vergängliches Phänomen betrachten." (Röbke 1999, S. 11)

Musikschulen stehen stilistisch schwerpunktmäßig in der Tradition der klassisch-abendländischen Musikgeschichte. Auch wenn eine stilistische Repertoireerweiterung und eine Durchlässigkeit zum Popularmusikbereich wünschenswert sind und unter dem Stichwort „offene Musikschule" zunehmend praktiziert werden, stellt Röbke die Frage, ob nicht auch E-Musik im „jugendkulturellen Kontext" funktionieren kann: „Können Bach, Beethoven und Brahms bei der Ich-Gestaltung von Jugendlichen hilfreich sein?" (Ebd., S. 9) Inwieweit jedoch können sich Jugendliche dann überhaupt von der Erwachsenenwelt abgrenzen, wenn sie sich mit der Musik beschäftigen, die ihren Eltern und Lehrern gefällt? Tummeln sich in der „E-Musik-Szene" eher die Braven und Angepassten? (Ebd., S. 9, 11)

Mögliche Antworten lassen sich finden, wenn man die Gruppe der jugendlichen Instrumentalschüler genauer unterteilt: Sehr wenige von ihnen sind musikalisch hochbegabt, diesen stehen die Laienmusizierenden gegenüber, die sich in ihrer Freizeit vielen Aktivitäten widmen und somit Zeit und Engagement für das Musizieren begrenzen. In der Mitte finden sich diejenigen, die – bei guter Begabung – weiter kommen wollen als die Laien, jedoch dafür mitunter einen hohen Preis zahlen: „Teilverzicht auf die Jugend, Verzicht auf viele lustbetonte ‚Peergroup'-Aktivitäten außerhalb der Musik, Verzicht auf Abgrenzung (denn die Imitation des Lehrers ist Erfolg versprechender als der Widerstand), womöglich Verzicht auf die gefahrvolle Suche nach einem eigenen Weg [...]" (ebd., S. 12). Die meisten Instrumentalpädagogen haben ihre Wurzeln in dieser Gruppe, ihre Adressaten in der Berufsausübung sind jedoch fast ausschließlich die Jugendlichen, die das Musizieren als ein Hobby unter vielen betrachten. Eine umfassende Reflexion der eigenen instrumentalen Lernbiografie ist somit für den (angehenden) Instrumentalpädagogen unumgänglich (Niermann 1999, S. 15).

3.3.3 Abbruch des Instrumentalunterrichts im Jugendalter

Wenngleich das frühe Jugendalter durchaus die Chance einer zweiten Einstiegsphase in den Instrumentalunterricht darstellt, etwa in Fortsetzung des Instrumentalspiels nach Klassenmusizierkonzepten (Nykrin 2004, S. 11), so ist es weitaus typischer, dass ein hoher Prozentsatz der Jugendlichen das Instrumentalspiel im Alter von 13–18 Jahren abbricht (z. B. Switlick, Bullerjahn 1999; Nykrin 2004; Herold 2009). Die Gründe hierfür sind vielfältig: Neben hinzukommenden Freizeitbeschäftigungen stellt der schulisch bedingte Zeitmangel einen Abbruchgrund dar. So entstehen zeitliche Probleme durch die Verkürzung der Schulzeit (G8), durch die Tendenz zur früheren Einschulung und durch den Druck der zügig zu erreichenden Ausbildungs- bzw. Studienabschlüsse. Außerdem sind vom Heranwachsenden auch traditionelle Aufgaben des Jugendalters wie der Umgang mit körperlichen Veränderungen und Identitätsfindung in kürze-

rer, gedrängter Form zu bewältigen, was Handlungsspielräume zusätzlich einschränkt. Darüber hinaus scheint sich die Freude am Unterricht bzw. die Bereitschaft zum Üben mit der Zeit abzuschwächen. Adina Mornell ergänzt: „Manch ein Schüler übt, weil die Musik ihm Spaß macht. Ein anderer, weil er es soll. Die Entscheidung zu ‚Üben oder Nichtüben' wurde bisher für ihn getroffen und auch nie in Frage gestellt. Andere genießen durch ihr musikalisches Können eine Sonderstellung in der Familie oder in der Schulklasse. Sie spielen, weil sie dadurch Aufmerksamkeit und Liebe erfahren. [...] In der Adoleszenz, wenn alles im Leben des jungen Musikers im Wandel begriffen ist, taucht die Frage auf: Warum spiele ich eigentlich?" (Mornell 2004, S. 178f.) Viele Heranwachsende möchten selbst entscheiden, was und in welchem Umfang sie tun – dies kann die Verweigerung des bisherigen Unterrichts sein oder auch zum Unterrichtsabbruch führen.[7] Der *Verband deutscher Musikschulen e. V.* (VdM) relativiert dies allerdings. Selbst wenn prozentual nur wenige Schüler bis zum Erreichen der Volljährigkeit an den Musikschulen bleiben, „sind deswegen die anderen nicht als ‚Abbrecher' zu bezeichnen: Der Ausbildungsweg durch die Musikschule kann jederzeit auf dem erreichten Stand verlassen werden, um dann in Schulorchestern, Musikvereinen, Chören, Spielgruppen usw. auch ohne weiteren Instrumentalunterricht musizieren zu können." (VdM 2012) Auch bietet die Musikschule – im Sinne eines Kompetenzzentrums – durch ihre vielfältigen Vernetzungen unterschiedlichste Lernformen und Musizierangebote außerhalb des „klassischen" Instrumentalunterrichts an. So entstehen Situationen, die das informelle Lernen, also das beiläufige Lernen im Alltag, begünstigen (Mak 2009). Diese können eine attraktive Lernumwelt für Jugendliche darstellen, da der Fokus nicht auf dem Erlernen eines Instruments liegt, sondern auf dem Musizieren selbst.[8]

Warum aber lässt die Begeisterung für das instrumentale Musizieren bei den meisten Schülern im Laufe der Zeit nach? Neben dem schon erwähnten Zeitmangel und den Autonomiebestrebungen Jugendlicher scheint sich auch die anfänglich hohe intrinsische Motivation für das Instrumentalspiel abzuschwächen. Nicolai Petrat betont, dass es für instrumentale Lernprozesse typisch sei, dass sie „am Anfang generell zumeist von Neugier und Euphorie getragen werden", hingegen „offenbar gerade bei fortgeschrittenen Schülern die Momente musikalischer Hochgefühle sehr zurückgehen." (Petrat 2001, S. 24) Die Motivationskrisen Jugendlicher seien ein Zeichen dafür, dass vor allem auf musikästhetischer Ebene zwischen Lehrer und Schüler kein Konsens mehr herrsche: Die bei der jugendlichen Rezeption von Musik dominierende individuelle Selbstbestimmung komme im Instrumentalunterricht zu kurz. Dabei könne man das

7 Bettina Switlick und Claudia Bullerjahn unterscheiden zehn altersunabhängige Kategorien von Abbruchsursachen, verweisen jedoch darauf, dass gerade in der Pubertät möglicherweise verschiedene Ursachenkomplexe von Bedeutung sind. Im Folgenden werden die Abbruchsursachen ihrer Häufigkeit nach genannt: Motivationsmangel bzw. -verlust, kritische Lebensereignisse, Kritik am Unterricht, organisatorische Gründe, Zeitmangel, Interessensverlagerung, negatives Selbstkonzept, erreichtes Lernziel, falsches Instrument, Kritik an Eltern (Switlick, Bullerjahn 1999).

8 Hierzu zählen auch Wettbewerbe im Popularmusikbereich wie z. B. *Dein Song* und das *Treffen Junge Musik-Szene*, bei denen das Selbstschreiben von Songs seitens von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Live-Auftritten gefördert wird (www.kika.de; www.berlinerfestspiele.de, Zugriff: 15. September 2015).

„Bewegen in mehreren Musikkulturen" gewinnbringend nutzen, weil der Jugendliche hierdurch zu einer „differenziertere[n] Ausdrucksmöglichkeit" am Instrument finden könne (ebd.).

Dieser Gedanke leitet zu den didaktischen Konsequenzen über, die sich aus dem Verständnis für die besonderen Herausforderungen, die das Jugendalter für die Lernenden selbst darstellt, ziehen lassen.

3.3.4 Didaktische Konsequenzen

Der Instrumentallehrer von Heranwachsenden ist in besonderem Maße gefordert: Einerseits genießt er unter Umständen eine besondere Vertrauensstellung hinsichtlich der Konflikte, in die Jugendliche verwickelt sind, andererseits kann auch sein Unterrichtsangebot unmittelbar von den Stimmungs- und Aktivitätsschwankungen Jugendlicher beeinflusst werden. Es kann Unterrichtsphasen geben, in denen der Lehrer die Beziehungsebene stärker gewichtet als die Sachebene, um dem Heranwachsenden ein Gesprächsangebot zu machen. Freia Hoffmann (Hoffmann 2006) hat jedoch in aller Deutlichkeit auf die Gefahr verbaler und körperlicher Grenzverletzungen im Instrumentalunterricht hingewiesen, die vor allem in der Zeitspanne der Adoleszenz besteht.[9] Vom Lehrer wird „ein hohes Maß an Sensibilität und Selbstkritik sowie ein ständiges Bemühen darum [gefordert], die Grenze zwischen verantwortungsvoller pädagogischer Tätigkeit und dem Missbrauch der eigenen Machtposition wachsam im Auge zu behalten" (Herold 2006, S. 115). Zusammengefasst kann dies für die Gestaltung der Beziehung von Lehrer und Schüler Folgendes bedeuten:

- Der Lehrende muss sich seiner Rolle als Lehrer bewusst sein und diese akzeptieren.
- Unter Wahrung der eigenen Authentizität muss der Lehrende ein Gleichgewicht zwischen persönlicher Nähe und professioneller Distanz herstellen.
- Die Befindlichkeiten der jugendlichen Schüler sind ernst zu nehmen. Der aktuellen Lebenssituation ist mit ehrlichem, verständnisvollem Interesse zu begegnen.
- Eine eventuell entstehende Idealisierung des Lehrers, also der eigenen Person, ist wahrzunehmen und selbstkritisch zu reflektieren.
- Auftretenden Stimmungsschwankungen des Jugendlichen ist mit emotionaler Ausgeglichenheit seitens des Lehrenden zu begegnen.

Hinsichtlich des Umgangs mit Motivationsschwierigkeiten Jugendlicher mögen für den Lehrer folgende Leitgedanken anregend sein:

- In Phasen der Stagnation ist besondere Geduld aufzubringen.
- Gelungenes ist wahrzunehmen und ausdrücklich positiv zu verstärken.
- In die (künstlerische) Selbständigkeit der Schüler ist Vertrauen zu legen.
- Den Schülern ist zum eigenen Gestalten besonders viel Zeit einräumen.
- Die persönliche Gestaltung von Musik verlangt eine besondere Wertschätzung seitens des Lehrenden.

---

9 Auch frühere Untersuchungen (z. B. Switlick, Bullerjahn 1999) belegen, dass sexuelle Belästigung im Instrumentalunterricht mehrfach als großes Problem benannt wird.

- Diskussionen über Gestaltungsspielräume sind zu akzeptieren bzw. zu provozieren.
- Das starke emotionale Befinden Jugendlicher kann bei der Interpretation von Werken gewinnbringend eingesetzt werden.

Hilfreich ist überdies, den Schüler zum Experten zu machen: Er kennt sich in den von ihm bevorzugten Musikrichtungen hervorragend aus, auch hinsichtlich der Einbindung neuer Medien kann er dem Lehrer Impulse geben und damit zum Mitgestalter seines Unterrichts werden (Münch 2007, S. 9). Der Lehrer ist klug beraten, sein Spektrum an Handlungsweisen, aber auch die Bandbreite seines Literaturangebots zu erweitern. Im Detail könnte dies bedeuten:

- Der Heranwachsende kann (durchaus mit der Übernahme von Verantwortlichkeiten) in Projekte, Workshops u. Ä. eingebunden und zur Teilnahme an Musikfreizeiten (nicht nur) mit Gleichaltrigen ermuntert werden.[10]
- Eine stilistische Erweiterung bietet sich unter besonderer Berücksichtigung von Wünschen und Anregungen der Schüler an (Doerne 2010, S. 169–181).
- Die Übeprinzipien können altersangemessen erweitert werden, so z. B. durch eine Einführung in das Mentale Üben (Pohl 2007; Klöppel 2010) oder durch die Thematisierung des Übens im Flow (Petrat 2001; Burzik 2007).
- Oft ist es sinnvoll, nicht zu schwere Stücke aufzugeben, sondern lieber auf mehrere mittelschwere Werke auszuweichen, die auch mit etwas weniger Übeaufwand zum Klingen gebracht werden können.
- Offiziell wird nichts zum Üben aufgeben, dafür sind aber (täglich) kurze Stücke oder Übungen vom Lehrer per Mail zu versenden (Langeheine 2004, S. 27).
- Der Jugendliche sollte sich für sein Üben selbst verantwortlich fühlen, indem er zunehmend selbst (bereits im Unterricht) entscheidet, was er wie in welcher Intensität zwischen den Unterrichtsstunden üben wird.

Reinhild Spiekermann

3.4 Erwachsene als Lernende

Der Erwachsene im Instrumentalunterricht ist ein Thema, das Instrumentalpädagogen schon lange beschäftigt. Bereits in den 1980er-Jahren richteten – mit Argumenten wie Zielgruppenerweiterung und unter Verweis auf zukünftige demografische Entwicklungen – die ersten Musikschulen wie auch Privatlehrer ihr Augenmerk auf das Musizieren erwachsener Laien. Dieser Aufbruchsstimmung folgte zwar eine Reihe einschlägiger Publikationen (z. B. Holtmeyer 1989; Daschner 1991; VdM 1993; Wucher 1999), insgesamt rückte die Thematik aber wieder in den Hintergrund. Doch durch die sich gegenwärtig erheblich verschärfende Diskussion über Aus-

10 So könnten Jugendliche in die konzertpädagogische Vorbereitung des nächsten Schülervorspiels verantwortlich eingebunden werden (Busch 2007).

wirkungen des demografischen Wandels, durch zunehmende Verbreitung der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne wie auch durch den weiterhin steigenden Legitimationsdruck auf öffentliche Bildungseinrichtungen rückt der musizierende Erwachsene seit einigen Jahren wieder in den Blickpunkt des Interesses (Pawloff, Fürst 2007; VdM 2008; Spiekermann 2009). In den letzten Jahren entstand somit an der Schnittstelle von Musikpädagogik und Geragogik die neue Disziplin der Musikgeragogik.[1] Dabei sind musikalische Bildungsprozesse klar abzugrenzen von therapeutischen Maßnahmen wie sie für die Musiktherapie charakteristisch sind (Timmermann 2012).

Wenn im weiteren Verlauf von Erwachsenen die Rede ist, dann ist folgende Differenzierung zu bedenken: Günter Krampen und Barbara Reichle unterscheiden vier Lebensphasen des Erwachsenenalters: das frühe, mittlere und höhere Erwachsenenalter sowie das hohe Alter. Die Übergänge zwischen den einzelnen Lebensbereichen sind fließend. Das *frühe Erwachsenenalter* beginnt mit dem 18. Lebensjahr. Es ist gekennzeichnet durch die Intensivierung und Differenzierung von Beziehungen und Verantwortlichkeiten in Familie, gesellschaftlichem Umfeld, Studium und Beruf (Krampen, Reichle 2008, S. 333). Merkmale sind beispielsweise die Ablösung von der Herkunftsfamilie, die Berufsausbildung und der Berufseintritt, Partnerwahl, Kinderwunsch und Elternschaft, alternative Lebensformen, Freizeitverhalten und die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung (ebd., S. 364f.). Das *mittlere Erwachsenenalter* beschreibt den Altersbereich von ungefähr 35–65 Jahren. In diesem Lebensabschnitt werden Aufgaben, Kompetenzen sowie Ressourcen differenziert und ausgeweitet. Die Altersspanne zwischen 65 und 80 Jahren wird als *höheres Erwachsenenalter* definiert. Die Entwicklungsaufgabe besteht nun darin, den Übergang von der Expansion, die das mittlere Erwachsenenalter bestimmte, hin zur Konzentration gestaltend zu bewältigen. Vom 80. Lebensjahr an wird der Begriff des *hohen Alters* verwendet. Biologisch bedingte Faktoren rufen Einschränkungen hervor und verlangen die Sammlung von Kräften bzw. ein Zurückgreifen auf vorhandene Stärken (Lindenberger, Schaefer 2008, S. 366).

Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht der erwachsene Laie im mittleren Alter. Zunächst werden die Wege Erwachsener zum instrumentalen Musizieren aufgezeigt (s. Kap. 3.4.1), im Anschluss daran wird der Einfluss der Lebens- und Lerngeschichte eines Menschen auf sein musikalisches Lernen skizziert (s. Kap. 3.4.2). Es folgt ein Blick auf Unterrichtsziele, welche in musikbezogenen Bildungsprozessen mit Erwachsenen eine Rolle spielen (s. Kap. 3.4.3), sowie auf die damit verbundenen Leistungserwartungen und die Lernfortschritte (s. Kap. 3.4.4). Nach einer Thematisierung von Prinzipien des Übens im Erwachsenenalter (s. Kap. 3.4.5) werden schließlich didaktische Konsequenzen gezogen, die sich aus musikpädagogischer Sicht für den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen ableiten lassen (s. Kap. 3.4.6).

---

1 Einen geeigneten Einstieg in die musikbezogene Bildung im Alter bieten Hartogh 2005, Gembris 2015 sowie das Themenheft *Musikgeragogik* der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* Nr. 62, 2. Quartal 2014. Zum instrumentalen Musizieren Älterer sowie zu kammermusikalischen Aktivitäten dieser Zielgruppe vgl. Spiekermann 2016, 2017 und 2019.

3.4.1 Wege Erwachsener zum instrumentalen Musizieren

Was geht in Menschen vor, die sich als Erwachsene auf den Weg machen, ein Instrument zu erlernen? Warum knüpfen wiederum andere Erwachsene an frühere musik- bzw. instrumentenbezogene Erfahrungen an? Gibt es Schlüsselsituationen, die diesen Impuls auslösen, (wieder) Instrumentalunterricht zu nehmen?

Die Wege zum aktiven Musizieren sind höchst unterschiedlich, wenngleich einige regelmäßig wiederkehrende Faktoren benannt werden können: So wird die Entscheidung, einen instrumentalen Lernprozess zu beginnen, oftmals durch Menschen aus dem näheren sozialen Umfeld angestoßen. Auch kann der entscheidende Auslöser darin liegen, dass ein Defizit empfunden wird, welches entweder aus dem persönlichen Lebensweg oder aus einer aktuellen Situation erwachsen ist. Hinter diesen äußeren Anregungen scheint sich ein Grundmuster zu verbergen, das die Musikwissenschaftlerin und Musikpädagogin Ursula Eckart-Bäcker als Suche des Erwachsenen nach sich selbst, also als Identitätsarbeit, beschreibt. Dieses Sich-auf-den-Weg-Machen entspringe dem Wunsch nach Individualisierung, Selbstverwirklichung, Kompensation und diene dem seelischen Gleichgewicht (Eckart-Bäcker 1996, S. 127–129; dies. 1998, S. 131). Gestützt wird diese Annahme durch die Beobachtung, dass der Wunsch, ein Instrument spielen zu lernen, häufig an Wendepunkten einer Biografie wach wird.

Studien, die sich mit der Motivation Erwachsener zum Musizieren beschäftigen, unterscheiden zwei Bereiche: *kausale* Motivationsfaktoren, die sich auf die ursprüngliche Anregung zum Instrumentalspiel beziehen, sowie *finale* Komponenten, die die Beweggründe im Verlauf des Musizierens in den Blick nehmen (Spiekermann 2009, S. 38). Sowohl im Bereich der kausalen als auch in den finalen Faktoren mischen sich häufig sachorientierte Einzelmotive (z. B. das Interesse an Musik, Literatur, Philosophie) mit personenbezogenen Interessen (z. B. dem Wunsch nach Selbstverwirklichung, Lebenshilfe) (Grimmer, Schroth 2004, S. 21).[2]

3.4.2 Biografische Determinanten

Die persönliche Lebens- und Lerngeschichte eines Menschen und deren Bezug zum musikalischen Lernen wirken in den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen hinein. Insofern ist aus instrumentalpädagogischer Perspektive zu fragen: Welche Erfahrungen haben die erwachsenen Laien in früheren Lernprozessen gemacht? Wie sind ihnen frühere Lehrer begegnet? Wie kontinuierlich ist der bisherige Bildungsweg verlaufen? Welche allgemeinen Lernstrategien haben sich im Verlauf des Lebens herausgebildet? Mit der Beantwortung dieser Fragen dürften individuelle biografische Gegebenheiten zu Tage treten. Diese können im aktuellen Instrumentalunterricht lernfördernde, aber auch lernhemmende Wirkungen entfalten. Gelingt es, lebensgeschichtliche Voraussetzungen zu berücksichtigen und störende Momente sogar zu überwinden, dann kann dem Menschen eine tiefe Sinnerfahrung zuteilwerden. Dies verleiht dem aktiven

2 Eine detaillierte Darstellung findet sich in Spiekermann 2009, S. 37–42.

Musizieren hohe subjektive Bedeutung; in Einzelfällen wird man von Lebenshilfefunktion sprechen können (Spiekermann 2009, S. 47f.).

Für die Praxis gewinnt die Beschäftigung mit biografischen Besonderheiten noch aus anderer Sicht an Bedeutung, denn es muss zwischen Anfänger, Wiedereinsteiger bzw. Umsteiger und kontinuierlich Lernendem differenziert werden. Handelt es sich um einen erwachsenen Anfänger, benötigt er normalerweise mehr Zeit und Energie als ein Wiederbeginner, auch wird er in der Regel nicht dessen Fertigkeitsgrad erreichen. Hingegen blicken der Wiedereinsteiger und der kontinuierlich Musizierende auf vielfältige, womöglich ambivalente oder sogar negative Erfahrungen zurück oder belasten sich, indem sie sich an einem früheren – tatsächlichen oder subjektiv empfundenen Leistungsstand – orientieren. Dies beeinflusst den Unterricht und kann ihn im Einzelfall schwieriger machen als die Arbeit mit einem Anfänger.

In musikbezogenen Bildungsprozessen mit Erwachsenen lassen sich auch Grenzen und Lernwiderstände feststellen. Welchen Ängsten und Hemmungen sind Erwachsene vor oder bei Unterrichtsbeginn ausgesetzt? Welche Schwierigkeiten können im Verlauf des instrumentalen Lernens auftreten? Woher kommen diese Schwierigkeiten? In welchen Bereichen lassen sich Probleme ausmachen? Wie gehen Lernende und Lehrende mit Lernwiderständen um? Diese Fragen stehen in engem Zusammenhang mit der Diskussion über die allgemeine Lernfähigkeit Erwachsener bzw. ihre musikalischen und instrumentenbezogenen Lernmöglichkeiten.[3] Aber auch die Frage nach der individuellen Lebensgeschichte des Lernenden spielt eine große Rolle, wenn man Lernprobleme im Instrumentalunterricht erörtern möchte. Mögliche Problemverursacher lassen sich idealtypisch folgenden Kategorien zuordnen: psychische Ursachen, physische Ursachen, psychomotorische Ursachen, krankheitsbedingte Ursachen, zeitbedingte Ursachen (McVeigh 2006, S. 22). Im Unterrichtsalltag erweisen sich Lernprobleme meist als polykausal (Niessen 1993, S. 114). Insofern kann man einzelne Probleme nicht isoliert bestimmen und für rasche Abhilfe sorgen, sondern muss sich der jeweils individuellen Kombination von Problemen und ihren Ursachen zuwenden.

Auch wenn der Lernende auf verschiedenen Ebenen Grenzen erfährt, hemmen sie seine Spiellust nicht zwingend oder nicht wesentlich. Im Gegenteil: Wahrgenommene oder gemeinsam mit dem Lehrer analysierte Schwierigkeiten motivieren durchaus zum Weiterüben. Im Übrigen scheint die Überwindung von Lernwiderständen als zentraler Inhalt des Instrumentalunterrichts akzeptiert zu werden und darüber hinaus eine positive Persönlichkeitsentwicklung zu initiieren (ebd., S. 115). Erwachsene aller Altersstufen verfügen darüber hinaus über ein beeindruckendes Repertoire an Vorgehensweisen, um eine persönliche Passung zwischen ihren individuellen Möglichkeiten und den von ihnen favorisierten Zielen herzustellen – dazu gehören auch altersspezifische Prinzipien des Übens (s. Kap. 3.4.5).

---

3 Vergleiche zur Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters Faltermaier, Mayring, Saup, Strehmel 2002; zu psychologischen Grundlagen der Gerontologie Martin, Kliegel 2005; zur Entwicklungspsychologie der Lebensspanne Brandtstädter, Lindenberger 2007; zur Neurobiologie des Musizierens im Alter Altenmüller 2008; zu musikalischen und musikgeragogischen Aktivitäten im mittleren und im hohen Erwachsenenalter Gembris 2008, S. 95–129; zur musikalischen Begabungs- und Entwicklungspsychologie (vom Säuglings- bis zum Erwachsenenalter) Gembris 2009.

3.4.3 Unterrichtsziele

Musikbezogene Bildungsprozesse von erwachsenen Laien sind vom Ziel her offen, was der notwendigen Orientierung am Individuum und seinem bisherigen Lebensweg geschuldet ist. Dennoch können Einzelziele benannt werden, die in Befragungen regelmäßig von Erwachsenen angeführt werden und sich aus der Analyse ihrer Beweggründe erschließen lassen (Spiekermann 2009, S. 112f.). Wenngleich von starken Wechselwirkungen und Bezügen zwischen möglichen Einzelzielen ausgegangen werden muss, so lassen sich die Einzelziele doch unterschiedlichen Bereichen zuordnen:

- Ziele, die sich an Musik im weitesten Sinne ausrichten, z. B. ein bestimmtes Instrument in Grundzügen erlernen, an Grundfertigkeiten im Spiel eines bestimmten Instruments anknüpfen, frühere Erfahrungen mit einem Instrument auf ein anderes übertragen, mit den individuellen spieltechnisch-musikalischen Möglichkeiten bestimmte Werke spielen, sich neue Wege im Umgang mit Musik erschließen, Musik besser verstehen.
- Ziele, die im Selbstbild des Erwachsenen liegen bzw. in seinem Streben nach Persönlichkeitsentwicklung, wie z. B. Versäumnisse nachholen, Entspannung, Abschalten, Ruhe finden, ein Gegengewicht zum beruflichen und/oder privaten Stress aufbauen, Kreativität entwickeln, vorbeugende Maßnahmen gegen Begleiterscheinungen des Alters ergreifen, freie Zeit sinnvoll nutzen.
- Ziele, die das Kommunizieren mit Menschen betonen, z. B. Musizieren in Ensembles, Musizieren mit ausgewählten Menschen, im gemeinsamen Musizieren neue Kontakte knüpfen, den Generationendialog pflegen.
- Eine geringere Rolle spielen Ziele, die einen beruflichen Nutzen haben und vorrangig zum Zwecke der Weiterbildung verfolgt werden.

3.4.4 Leistungserwartungen und Lernfortschritte

Der Aspekt „Leistung" spielt bei Lernenden und Lehrenden eine bedeutende Rolle, wenn auch unter verschiedenen Vorzeichen. Lehrende müssen mit einem durch Sozialisation tief verinnerlichten Leistungsbegriff umgehen lernen, wenn sie im Unterricht mit erwachsenen Laien nicht völlig an ihren Adressaten vorbeihandeln wollen. Musizierende Erwachsene können sich vom Leistungsprinzip auch nicht ganz frei machen, durchzieht doch fast alle Bereiche der Gesellschaft ein Denken, welches Leistung zum Maßstab erhoben hat. Auch wenn erwachsene Lernwillige im Einzelfall gerade deshalb das Musizieren suchen, um einen leistungsfreien Raum zu betreten, muss man doch annehmen, dass sie vom leistungsorientierten Denken beeinflusst sind. Die zu Beginn häufig gestellte Frage „Lohnt es sich überhaupt, dass ich Unterricht nehme?" ist nicht unproblematisch und enthüllt eine Ausrichtung am Leistungsmaßstab. Ein weiteres Merkmal ist der Wunsch, keine Fehler zu machen, „ein guter Schüler" zu sein, sofort beim ersten Mal alles richtig zu machen bzw. wenigstens die rasche Auffassungsgabe unter Beweis zu stellen. Kommen diese Muster dann – wenn auch vielleicht nur unterschwellig – bei beiden Beteiligten des Lernprozesses zusammen, können sie den Unterricht negativ beeinflussen (Rauschnabel 1987, S. 24f.).

Leistung, die sich nur am Produkt orientiert, dürfte sich in vielen Fällen als kontraproduktiv erweisen. Dennoch werden im instrumentalen Lernprozess natürlich Fortschritte angestrebt. Im Begriff Fortschreiten ist enthalten, dass sich der Mensch bewegt, sodass die Aufmerksamkeit vom Produkt auf den Prozess des Lernens gelenkt wird. Mit dem Fortschreiten ist allerdings noch keine Bewegungsrichtung benannt. Warum nicht eine Seitwärtsbewegung denken, die zwei Koordinaten erschließt? Fortschritt könnte sich folglich horizontal ereignen, also z. B. in der Erarbeitung weiterer Stücke desselben Schwierigkeitsgrades, vielleicht unter Hinzunahme anderer Stilrichtungen (Grimmer, Schroth 2004, S. 24). Fortschritt könnte sich aber auch vertikal zeigen, in Vertiefung von Vorhandenem, in Verfeinerungen. Oder: Die waagerechte Orientierung bezöge sich auf Erweiterungen, die die Musik und das Instrument betreffen, während die lotrechte Ausrichtung den Menschen und seine Entwicklungsmöglichkeiten meint. Vielleicht ist es eine große Kunst von Lernenden und Lehrenden, diese beiden Koordinaten wohlproportioniert zu halten: entweder im rhythmischen Abwechseln zwischen beiden oder in Gewärtigkeit der einen Dimension, während man sich in der anderen bewegt.

3.4.5 Prinzipien des Übens

Auch wenn Erwachsene in erster Linie die ihnen lediglich begrenzt zur Verfügung stehende Übezeit thematisieren, sollte das Augenmerk auf das Üben selbst gerichtet werden. Wie organisieren Laien ihren Übeprozess? Welche Hilfestellungen seitens des Lehrers sind dabei notwendig? Aber auch: Wie erleben Erwachsene ihr eigenes Üben?

Antworten auf diese Fragen können sich aus der Berücksichtigung der drei Prinzipien der Selektion, Optimierung und Kompensation ergeben (Baltes, Baltes 1989; Martin, Kliegel 2005, S. 61f.). Es handelt sich um Prinzipien, die viele Erwachsene benutzen, um ihr Üben zu steuern. Dabei ist es unerheblich, ob diese Prinzipien unbewusst oder bewusst eingesetzt werden. Entscheidend ist, dass sie dem Individuum zum Erreichen seiner persönlichen Ziele als Mittel zur Verfügung stehen. *Selektion* bedeutet, persönliche Präferenzen auszubilden und seine Entwicklungsziele daran auszurichten: z. B. sich auf wenige Freizeitaktivitäten zu konzentrieren oder eine Auszeit in stressigen Zeiten zu nehmen. Vorgänge der *Optimierung* sind dem Profimusiker vertraut, sie können auch für Laien gelten: den Übeprozess zielorientierter gestalten, mit gesteigerter Aufmerksamkeit arbeiten und für effektive Entspannungspausen sorgen. Das Prinzip der *Kompensation* kann vielfältige Gesichter haben: im Sitzen statt im Stehen spielen, vorbeugende gymnastische Übungen machen, das Notenbild vergrößern und für eine bessere Beleuchtung der Noten sorgen. Auch trägt die Literaturauswahl entscheidend zum Gelingen von Übe- oder Lernprozessen bei, sodass beispielsweise Vereinfachungen von Originalen auch unter dem Gesichtspunkt der Kompensation ihre Berechtigung erhalten (Wagner 2005).

3.4.6 Didaktische Konsequenzen

Sollte es für Lehr-Lern-Prozesse im Erwachsenenalter eine besondere Didaktik geben? Oder gibt es gute Gründe, keine spezielle Didaktik für Erwachsene zu formulieren, da genügend Gemeinsamkeiten mit den bei Kindern und Jugendlichen initiierten Lernprozessen existieren? Die Antwort lautet: Trotz aller Spezifika des Erwachsenenalters kann mit dem Argument, dass sich Lernen während der gesamten Lebensspanne ereignet, die Arbeit mit Erwachsenen – auch die instrumentalpädagogische – nicht abgegrenzt von bisheriger Didaktik betrachtet werden (Eckart-Bäcker 1997, S. 232). Diese Sichtweise spiegelt sich in folgender Definition wider: „Der Begriff musikalisches Lernen in der Lebensspanne beschreibt eine Perspektive auf einen vom Subjekt intentional gesteuerten Lernvorgang, bei dem musikalische und musikbezogene Erfahrungen, die sich im Laufe eines ganzen Lebens im Subjekt ansammeln, in bestimmten Situationen wieder ans Tageslicht kommen. Damit erhalten sowohl die Situation, die das Subjekt einen neuen Lernvorgang initiieren lässt, als auch die Zeit, in der eine musikalische oder musikbezogene Erfahrung ‚brach' und unverarbeitet in einem Subjekt liegt, für das Lernen eine Bedeutung. Außerdem ist der Begriff musikalisches Lernen in der Lebensspanne weder funktional auf ein bestimmtes Lernziel hin ausgerichtet noch an eine auf eine bestimmte Institution begrenzte Sichtweise gebunden." (Lehmhus 2001, S. 76)

Diese Begriffsklärung gibt Anregungen für das instrumentalpädagogische Arbeiten mit Erwachsenen, ohne von einer eigenständigen Didaktik für das Erwachsenenalter auszugehen. So steht das Subjekt mit seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen an erster Stelle. Der einzelne Mensch wird in seinen Erfahrungsbezügen gesehen, sein Lernen ist immer eingebettet in einen allgemeinen Lebenszusammenhang. Dabei gilt, dass jede Biografie zugleich eine Lernbiografie ist, „in der neues Wissen mit vorhandenem Wissen verglichen, aufgrund früherer Erfahrungen ausgewählt und uminterpretiert wird. Je älter ein Mensch ist, desto mehr resultiert Wissen rekursiv aus früherem Wissen. Während beim Kind das Neulernen überwiegt, ist Erwachsenenbildung vor allem ein Anschlusslernen" (Siebert 2006, S. 17). Dies erklärt auch, warum die individuellen Lernunterschiede mit dem Alter zunehmen. Der Erwachsene kann nicht anders: Er muss Neues in das Kontinuum seiner persönlichen Erfahrungen integrieren. Die Hinwendung zum Subjekt meint, dass sich der Lehrer – unter Anerkennung der Autonomie des Erwachsenen – auf dessen Erwartungsperspektive einstellt. Weiterhin impliziert diese Ausrichtung am Subjekt eine emotionale Anteilnahme am anderen, was einem Sich-Einlassen auf Fremdes gleichkommt.

In der Definition wird eine weitere Dimension angesprochen: die der Zeit bzw. der Unstetigkeit. Musikalisches Lernen findet auf Umwegen statt, muss nicht immer zielgerichtet sein und enthält Phasen unterschiedlicher Intensität. Insofern kann der Lernprozess nicht als ein linearer angesehen werden, in dem „Zeit als Strecke" verstanden wird, sondern sollte „als Raum" (Eckart-Bäcker 1999, S. 19) begriffen werden. Der Instrumentalunterricht könnte dem Menschen anbieten, gemäß der Wahrnehmung seiner persönlichen Zeit fortzuschreiten. Lerntempo würde dann nicht mehr von außen, durch die „Zeit der Uhr" diktiert, sondern könnte sich an individuellen Zeitstrukturen orientieren und somit einen persönlichen Freiraum bedeuten.

Zuletzt lädt die Arbeitsdefinition dazu ein, über die Steuerung des Lernprozesses nachzudenken. Lernen muss als Eigenleistung des Individuums begriffen werden, was ein individuelles Streben voraussetzt. Als selbstgesteuertes Lernen *(self directed learning)* hat es Eingang gefunden in die pädagogische Diskussion über lebenslanges Lernen. Die Selbststeuerung bezieht sich dabei auf eine Vielzahl von Elementen: „auf die Erkundung von Lernbedürfnissen und Lernanforderungen, auf die Begründung und Präzisierung von Lernzielen, auf die ‚Eignungsprüfung' von Lernstilen und Lerntechniken, auf die Auswahl von Lerninhalten [...], auf die Kontrolle des Lernfortschritts und der Lernschwierigkeiten" (Siebert 2006, S. 109). Der musizierfreudige Erwachsene benötigt dabei professionelle Hilfe. Auf den Lehrenden kommt eine ganz andere Rolle zu: Er ist weniger ein Vermittler von Wissen als eher ein Lernberater[4], was sein traditionelles pädagogisches Selbstverständnis verunsichern kann. Er sollte sich außerdem seine Vorstellung über die Reichweite eigenen Handelns bewusstmachen und ggf. revidieren (Grimmer 1989, S. 126).

Schließlich – und doch zuallererst – gilt als tragfähige Basis für gelingenden Unterricht mit Erwachsenen eine Beziehungsgestaltung, die in der gegenseitigen Anerkennung gewachsener Persönlichkeiten gründet.[5]

Silvia Müller

3.5 Musizieren mit Menschen mit Behinderung

Jeder Mensch besitzt musikalische Anlagen und ist in dem Sinne musikalisch, dass er „fähig ist, Musik zu erleben und Musik zu produzieren" (Probst 2002, S. 13; Merkt 2010, S. 15). Folglich sind *allen* Menschen Angebote zur Förderung ihres individuellen musikalischen Potenzials zu eröffnen. Doch ein uneingeschränktes Recht auf Bildung für alle Menschen ist anscheinend nicht selbstverständlich, da es immer wieder aufs Neue eingefordert wird, wie etwa in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011). In Deutschland leben knapp zehn Millionen Menschen mit einer Behinderung (Statistisches Bundesamt 2011). Vor dem Hintergrund der zu Beginn dargelegten Prämisse gilt es, diese potenzielle Klientel bei der Entwicklung von Angeboten zum Musizieren zu berücksichtigen bzw. Behinderten Möglichkeiten einer musikalischen Bildung zu eröffnen (McCall 2013, S. 74).

Entsprechende Ideen werden in der Bundesrepublik Deutschland bereits seit ca. vier Jahrzehnten verfolgt: 1979 wurde in Bochum ein vierjähriger Modellversuch *Instrumentalspiel mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten* gestartet; damals handelte es sich um eine neuartige Initiative (Rascher 2002b, S. 27). Die dabei gewonnenen Erfahrungen – beispielsweise

---

4 Das ist er übrigens auch häufig für ältere Kinder und Jugendliche.

5 Hilfreich kann der personenzentrierte Ansatz nach Carl R. Rogers sein, vgl. z. B. Miermeister 1991. Detailliertere Ausführungen zur Beziehungsgestaltung finden sich auch in Spiekermann 2009, S. 85–110.

in Bezug auf spezifische Voraussetzungen, Unterrichtsbedingungen und Zielsetzungen – sind ausführlich bei Werner Probst dargestellt (Probst 1991). Mittlerweile ist das Musizieren mit Behinderten an ca. der Hälfte aller Musikschulen, die Mitglied des *Verbandes deutscher Musikschulen e. V.* (VdM) sind, Bestandteil des Unterrichtsangebots und erreichte im Jahr 2013 ca. 8100 behinderte Menschen (VdM 2013). Somit konnte Musikunterricht für Menschen mit Behinderung zwar weiterverbreitet werden, doch eine vollständige Etablierung ist noch nicht erreicht. Hindernisse bei der Einrichtung von Angeboten für Menschen mit Behinderung bestehen oft darin, dass Instrumentallehrkräfte über Behinderung und damit in Zusammenhang stehende Faktoren kaum informiert sind. Dadurch entsteht Unsicherheit bei der methodischen Gestaltung von Angeboten oder allgemein im Umgang mit Behinderten (Probst 1991, S. 14). Deshalb ist es von Bedeutung, dass Musikpädagogen Informationen zum Musizieren mit Behinderten erhalten. So kann Interesse zur Auseinandersetzung mit dieser Zielgruppe entstehen und ist es möglich, entsprechende Angebote (weiter) zu entwickeln.

Dabei ist zu bedenken, dass Musizieren mit Menschen mit Behinderung besonders in zwei Richtungen abzugrenzen ist: Zum einen ist zwischen behinderten und verhaltensauffälligen Schülern zu unterscheiden. Verhaltensbesonderheiten sind psychologische Auffälligkeiten, die oft durch eine Kombination von endogenen und exogenen Ursachen bedingt werden (s. Kap. 3.2). Zum anderen ist eine Trennung zwischen instrumentalpädagogischen Angeboten und musiktherapeutischen Interventionen erforderlich. Der grundlegende Unterschied besteht hier in der jeweiligen Zielsetzung: Während im Musikunterricht das Instrumentalspiel bzw. das musikpraktische Handeln sowie die Förderung musikbezogener Fertigkeiten im Zentrum stehen, ist das Ziel der Musiktherapie eine Veränderung im Hinblick auf Physis, Psyche und Interaktionen mittels der Wirkweise von Musik. Entsprechende Angebote können nur von ausgebildeten Musiktherapeuten durchgeführt werden (Peters 2002, S. 129f.; Probst 2002, S. 18f.).

Das vorliegende Kapitel nähert sich dem Thema zunächst mit der Bestimmung zentraler Begriffe (s. Kap. 3.5.1). Anschließend werden didaktische Grundgedanken (s. Kap. 3.5.2) und methodische Hinweise (s. Kap. 3.5.3) vorgestellt, die sich aus den Voraussetzungen und Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung als Zielgruppe musikbezogener Angebote ergeben. Der zusammenfassende Schluss wird im Sinne eines Ausblicks durch Hinweise zu weiterführenden Informationen für interessierte Musikpädagogen ergänzt (s. Kap. 3.5.4).

3.5.1 Zentrale Begriffe

Behinderung

Bislang existiert keine einheitliche Definition von Behinderung (Borchert 2007, S. 8ff.). Insofern können Annäherungen an den Begriff nur recht allgemein formuliert werden. Die *Weltgesundheitsorganisation* (WHO) versteht „*Behinderung* als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]" (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2005, S. 9; kursiv im Original).

Neben begrifflichen Annäherungen werden in der Fachliteratur verschiedene Sichtweisen von Behinderung diskutiert und dabei häufig zwei Modelle angeführt: Das *medizinische Mo-*

dell versteht Behinderung als Folge einer Schädigung von Organen, Krankheit oder anderen Gesundheitsproblemen. Behinderung wird in diesem Modell als Beeinträchtigung gesehen, die nicht verändert werden kann. Im Zentrum steht das Bemühen um eine medizinische Versorgung. Im Gegensatz dazu wird Behinderung im Rahmen des *sozialen Modells* oder der *Interaktionstheorie* als in der Gesellschaft bzw. im sozialen Umfeld entstehendes Problem aufgefasst. Behinderung entsteht in diesem Verständnis durch soziale Erwartungshaltungen. Ziel ist hier die Integration von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft bzw. deren Teilhabe am sozialen Leben (Borchert 2007, S. 5; Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2005, S. 24f.). Dies setzt oft ein verändertes Denken der Mitmenschen voraus.

Art und Stärke der Schädigungen sowie die entstehenden Beeinträchtigungen sind sehr vielfältig. Somit handelt es sich bei Menschen mit Behinderung um eine heterogene Gruppe mit diversen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Bedürfnissen (Borchert 2007, S. 5; Pörtner 2003, S. 19; Probst 1991, S. 12). Eine adäquate Bestimmung der Behinderung ist durch eine Klassifizierung kaum möglich, sodass heutzutage individuelle Beschreibungen bevorzugt werden (Pörtner 2003, S. 25).

Integration und Inklusion

Menschen mit Behinderung sollen in das soziale Leben eingebunden sein. In diesem Zusammenhang wird im aktuellen gesellschaftlichen sowie wissenschaftlichen Diskurs der Begriff Integration zunehmend vom Begriff der Inklusion abgelöst. Mit Integration wird die Eingliederung in bestehende gesellschaftliche Strukturen und damit die Überwindung von Isolation bezeichnet (Sassenroth 2012, S. 6f.). Der Begriff der Inklusion ist umfassender und meint, dass alle Menschen ohne Abgrenzungen (also ohne beispielsweise eine Bildung von Untergruppen) Teil der Gesellschaft sind (Merkt 2010, S. 23; Sassenroth 2012, S. 8).

Für Musikpädagogen ist diese Diskussion zum einen von Bedeutung, damit sie sich über Unterschiede zwischen integrativen und inklusiven pädagogischen Konzepten bewusst werden (McCall 2013, S. 74). Zum anderen werden sie dafür sensibilisiert, Begrifflichkeiten wie Integration, Inklusion sowie alle weiteren in diesem Kontext spezifischen Formulierungen bei der Öffentlichkeitsarbeit (z. B. der Bewerbung neuer Angebote) bewusst zu wählen.

3.5.2 Didaktische Grundlagen

Der musikpädagogischen Fachliteratur sind zahlreiche didaktische Hinweise zum Musizieren mit Menschen mit Behinderung zu entnehmen. Viele Überlegungen zur Planung und Durchführung von entsprechenden Angeboten unterscheiden sich zwar nicht grundsätzlich von den Erwägungen für nichtbehinderte Schüler, aber einige Aspekte sind in der Arbeit mit Behinderten von besonderer Relevanz. Im Folgenden werden die Prämisse der Schülerorientierung, die Berücksichtigung spezifischer Rahmenbedingungen sowie die Orientierung an bestimmten Zielen und Qualitätsmaßstäben im Sinne didaktischer Grundlagen vorgestellt.

Prämisse der Schülerorientierung

In Anbetracht der heterogenen geistigen und körperlichen Voraussetzungen von Menschen mit Behinderung wird offensichtlich, dass Unterricht jeweils an der individuellen Leistungsfähigkeit der Schüler, an ihren persönlichen Lernvoraussetzungen und Ressourcen orientiert werden muss (Fuchs, Szordikowski 2002, S. 57; Probst 1991, S. 115). Es gilt, auf dem aufzubauen, was der Lernende (schon) kann (Merkt 2010, S. 18; Wagner 2002a, S. 40).

Im Unterricht erfordert die Schülerorientierung eine aufmerksame Beobachtung vonseiten der Lehrer, damit diese beispielsweise persönliche Stärken, Ziele, aber auch die jeweilige Tagesform des Lernenden erkennen (Merkt 2010, S. 18; Wagner 2002a, S. 33). Schließlich muss für jeden Schüler eine individuelle Unterrichtsplanung erstellt werden, in der seine Voraussetzungen und Bedürfnisse berücksichtigt werden (z. B. in Bezug auf das methodische Handeln und die Auswahl des Notenmaterials). Im Gruppenunterricht führt dies zu einer Binnendifferenzierung (Bäuerle-Uhlig 2003, S. 58f.; Winsemius 2002, S. 94).

Rahmenbedingungen

Durch Erfahrungen von Instrumentalpädagogen (z. B. aus dem *Bochumer Modell*) werden Aspekte deutlich, die als Rahmenbedingungen von Angeboten für Menschen mit Behinderung zu beachten sind:

Als *Sozialform* des Unterrichts mit Menschen mit Behinderung erscheint die Gruppe aus mehreren Gründen als besonders geeignet: Zunächst ermöglicht die Beteiligung mehrerer Menschen abwechslungsreiche Lernsituationen (z. B. Lernen durch Nachahmung, Rollentausch). Darüber hinaus kann das Musizieren bzw. das musikalische Handeln, das im Zentrum des Unterrichts steht, in der Gruppe besonders intensiv erlebt werden. Zugleich sind bei Bedarf Entspannungspausen für den Einzelnen möglich. Außerdem können soziale Aspekte wie z. B. gegenseitige Hilfestellungen und der Aufbau von Kontakten der Gruppenmitglieder untereinander zur Motivation der Schüler beitragen (Probst 1991, S. 109, 156; Wagner 2002a, S. 39; Wagner 2002b, S. 55f.).

Im Rahmen der Entscheidung für einen *Unterrichtsort* ist bei Angeboten für Menschen mit Behinderung Folgendes zu erwägen: Wenn der Unterricht in der Musikschule – und nicht in der Förderschule – stattfindet, hat dies den Vorteil, dass die Lernenden bewusst Kontakt zu einer anderen Institution aufnehmen und an der „Lebensumwelt Musikschule" teilhaben können. Auf der anderen Seite ergeben sich u. U. logistische Probleme, da die Schüler mit Behinderung die Musikschule oft nicht allein erreichen können und das Gebäude behindertengerecht ausgestattet sein muss (Probst 1991, S. 108). Der *Unterrichtsraum* selbst sollte freundlich gestaltet sein, aber nicht zu viele Reize bieten, die die Schüler ablenken oder verunsichern könnten (Wagner 2002a, S. 43).

Die *Unterrichtszeit* ist auf den Lernenden abzustimmen, da sie abhängig von der Leistungsfähigkeit und den Bedürfnissen des Schülers ist (Wagner 2002a, S. 43). Dieser Aspekt betrifft sowohl die vereinbarte wöchentliche Dauer der Stunde als auch den Zeitpunkt im Tagesverlauf.

Wenn Menschen mit Behinderung ein bestimmtes *Instrument* erlernen wollen, kann es vorkommen, dass das Instrument nicht in seiner üblichen Form zu nutzen ist, sondern den individuellen Voraussetzungen des Lernenden angepasst werden muss. In dieser Hinsicht sind aufgrund der vielfältigen möglichen Beeinträchtigungen von Menschen mit Behinderung zahlreiche Varianten denkbar, sodass hier auf das Kapitel in Probsts Bericht zum Bochumer Modell verwiesen sei (Probst 1991, S. 90ff.). Dort werden auch Vor- und Nachteile eines Einsatzes von angepassten Instrumenten diskutiert.

Schließlich ist beim Angebot von Instrumentalunterricht für Menschen mit Behinderung auch über verschiedene *Finanzierungsmodelle* nachzudenken: Neben den üblichen Sozialermäßigungen an Musikschulen könnten Finanzierungshilfen im Rahmen (anonymer) Patenschaften – z. B. vermittelt durch den Eltern- oder Förderverein einer Musikschule – den Unterricht ermöglichen (ebd., S. 180f., 234).

Ziele und Qualitätsmaßstäbe

Im Zentrum musikbezogener Angebote für Menschen mit Behinderung steht das *Musizieren bzw. das musikalische Erlebnis*. Unterricht im klassischen Sinne spielt eine untergeordnete Rolle (z. B. Fuchs, Szordikowski 2002, S. 57; Probst 2002, S. 15; Wagner 2002a, S. 33). Leistungskriterien bestehen demnach nicht – wie es Irmgard Merkt formuliert – im „[Erreichen] einer Zielgeraden in einer bestimmten Zeit" (Merkt 2010, S. 17), sondern darin, unter Einsatz der individuellen Möglichkeiten das musikalische Erlebnis zu intensivieren. Im Ensemble ist dafür beispielsweise die bewusste Wahrnehmung der Musizierpartner von Bedeutung (Rascher 2002a, S. 7; Probst 1991, S. 156; Wagner 2002a, S. 35). Beim Musizieren mit Menschen mit Behinderung soll also keinesfalls auf Leistung verzichtet werden, vielmehr geht es darum, sinnvolle Maßstäbe für Lernergebnisse zu wählen (Merkt 2010, S. 20; Probst 1991, S. 14). Wesentlich ist dabei vor allem die musikalische Qualität des Handelns aller Beteiligten (Merkt 2010, S. 20f.). Dementsprechend sind die Ziele des Musizierens mit Menschen mit Behinderung zu formulieren, wobei es (unter der Prämisse der Schülerorientierung) individuelle Wünsche und Möglichkeiten der Schüler zu berücksichtigen gilt.

Über die Ziele hinaus führen die folgenden Fragen, die in Anlehnung an Merkt (ebd., S. 17) formuliert sind. Sie können Pädagogen dazu dienen, sich *Qualitätsmaßstäben anzunähern*, die bei Angeboten für Menschen mit Behinderung anzulegen sind: Inwiefern werden (a) methodisch neue und kreative Wege beschritten, damit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung ein aktiver Umgang mit Musik ermöglicht wird? Inwiefern werden (b) alle Mitglieder der Gruppe in ihren jeweils unterschiedlichen Ausgangssituationen angemessen gefordert und gefördert? Inwiefern werden (c) neue musikalische Ideen entwickelt und inwiefern werden (d) Ziele der Integration bzw. Inklusion bewusst verfolgt? Die positive Beantwortung dieser Fragen führt zu grundlegenden didaktischen Aspekten, die bei der Planung und Durchführung von Angeboten zum Musizieren mit Menschen mit Behinderung als Orientierung dienen können.

3.5.3 Methodische Hinweise

Neben den skizzierten didaktischen Grundlagen werden in der Fachliteratur methodische Hinweise zum Musizieren mit Menschen mit Behinderung angeführt, die sich als Konsequenz aus den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Zielgruppe ergeben. Dabei sind viele der dargestellten Aspekte – den didaktischen Grundlagen vergleichbar – auch im Unterricht mit nichtbehinderten Schülern von Relevanz (Wagner 2002b, S. 54).

Unterrichtsgestaltung

Der Unterricht ist *klar zu strukturieren*. Rituale sowie eine für den Lernenden transparente Gliederung und Dramaturgie des Unterrichtsgeschehens schaffen Sicherheit (Wagner 2002a, S. 43). Um die Schüler nicht zu überfordern muss die Lehrkraft das Voranschreiten *in kleinen Schritten* planen (Pörtner 2003, S. 130; Probst 1991, S. 236). Dabei ist auch die jeweilige Konzentrationsspanne der Schüler zu bedenken, die beispielsweise bei Lernbehinderten selten mehr als 15 Minuten umfasst (Winsemius 2002, S. 95).

Eine klare Struktur ist auch in Bezug auf die *Formulierung von Fragen und Aufgaben* bedeutsam. Es trägt zum Verständnis bei, wenn Anweisungen ebenso eindeutig wie anschaulich gestaltet und dabei nicht zu viele Inhalte zugleich angesprochen werden. Bei Fragestellungen ist zu erwägen, ob sie offen oder mit Alternativen präsentiert werden, da dies Auswirkungen auf das Anforderungsniveau hat (Probst 2002, S. 14; Wagner 2002a, S. 39ff.). Robert Wagner verdeutlicht dies an folgendem Beispiel: Die Frage „Wo liegt der Ton im Notensystem?" ist umzuformulieren in „Liegt der Ton auf der Linie oder im Zwischenraum?". Nach der richtigen Beantwortung kann weiter gefragt werden: „Im wievielten Zwischenraum?" (Wagner 2002a, S. 42).

Damit der Lehrende sicher ist, dass seine Fragen oder Aufgaben verstanden wurden, schlägt Wagner darüber hinaus vor, Reaktionen der Schüler entsprechend zu hinterfragen sowie die Schüler einander gegenseitig Aufgaben bzw. Fragen (wie z. B. zur Benennung einzelner Töne) stellen zu lassen (ebd.).

Wenn Stücke im Unterricht häufig wiederholt werden, soll dennoch keine Langeweile entstehen. Um dabei die *Motivation* der Schüler und die Freude am Musizieren zu erhalten, ist eine variantenreiche Aufgabengestaltung, z. B. durch wechselnde Rollenzuteilungen oder Zusatzaufgaben, sicherzustellen (Wagner 2002a, S. 39; Winsemius 2002, S. 96). Letztlich ist die Erhaltung der Motivation bei der gesamten Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Margo Winsemius bietet dazu einen Tipp: „Am Ende jeder Stunde muss ein ‚Renner' stehen." (Ebd., S. 96)

Ermöglichen selbstbestimmten Handelns

Es ist wichtig, dass die Schüler – soweit es möglich ist – *selbstbestimmt handeln* dürfen (Pörtner 2003, S. 129ff.; Wagner 2002a, S. 36f.). Das Streben nach autonomem Handeln der Lernenden verlangt besonders bei der Arbeit mit Behinderten Beachtung und bildet daher in der Sonderpädagogik ein zentrales Ziel, da die Schüler so Vertrauen in ihre persönlichen Fähigkeiten entwickeln (Borchert 2007, S. 2). Auch aus Sicht der Musikpädagogik ist selbstbestimmtes

Handeln relevant, weil das Musizieren bzw. das musikalische Erlebnis für die Lernenden mit großer Wahrscheinlichkeit intensiver und gewinnbringender ist, wenn sie ihre Aufgaben im musikalischen Prozess selbst mitbestimmen können – abhängig davon, was sie beherrschen, sich zutrauen oder ausprobieren möchten (Wagner 2002b, S. 55f.).

Voraussetzung für selbstbestimmtes Handeln der Lernenden im Unterricht ist, dass der Lehrer die Handlungskompetenz des jeweiligen Schülers erkennt bzw. anerkennt (Beierlein 2002, S. 23f.). Dann liegt es an der Lehrkraft, Lernsituationen zu schaffen, die einerseits dem Lernenden *freie Entscheidungen ermöglichen*. Andererseits sollten aber zugleich *Hilfestellungen* bzw. „Orientierungspunkte" (Wagner 2002a, S. 38) für das selbstbestimmte Handeln – unter Berücksichtigung der jeweiligen Fähigkeiten des Schülers (z. B. kognitives Auffassungsvermögen) – angeboten werden, damit keine Überforderung entsteht (Wagner 2002b, S. 46). So können beispielsweise für das gemeinsame Musizieren verschiedene enggefasste Aufgaben zur Auswahl gestellt werden; der Schüler entscheidet dann selbst, welche Aufgabe bzw. welche Kombination der angebotenen Aufgaben er übernimmt (ebd.).

Musizieren unter Berücksichtigung individueller Möglichkeiten

Wie bereits oben dargestellt, steht das Musizieren bzw. das musikalische Erlebnis im Mittelpunkt des Unterrichtsangebots. Dabei ist „zunächst immer das Vertrautwerden mit dem Instrument" von Bedeutung (Probst 1991, S. 113). So stehen oft spielerisches *Erkunden und Kennenlernen des Instruments* sowie seiner Klangmöglichkeiten am Anfang des Unterrichts.

Um den Schülern ein reizvolles und erfolgreiches musikalisches Handeln bzw. Erleben zu ermöglichen, muss der Lehrende *Aufgaben auf das individuelle Niveau der Schüler abstimmen*. So kann beispielsweise eine Eingrenzung des Tonmaterials dazu führen, dass sich Schüler innerhalb dieser Grenzen freier und adäquater musikalisch ausdrücken können (Wagner 2002a, S. 36).

Es gilt also, beim Musizieren jeweils individuelle Umsetzungsmöglichkeiten in Anbetracht der persönlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten zu finden (McCall 2013, S. 75). Deshalb stehen im Unterricht mit Menschen mit Behinderung weniger die Reproduktion von musikalischem Material im Zentrum als vielmehr *freiere Musizierformen*, die improvisatorische und selbstentwickelte Anteile beinhalten (Merkt 2010, S. 19, 24).[1] Notwendig ist dabei eine „kreative Leichtigkeit im Umgang mit dem musikalischen Material" (ebd., S. 18), die eine Anpassung an die individuellen Möglichkeiten erlaubt und zugleich das musikalische Erleben intensiviert. So kann beispielsweise ein Musikstück um den einen Ton, den ein Schüler beherrscht, herum entwickelt werden (ebd.).

1 Robert Wagner beschreibt entsprechende Möglichkeiten des Spiels mit „Bausteinen" im Rahmen von selbsterstellten Arrangements (Wagner 2002b). Diese ausführliche Darstellung kann Anregungen für die eigene Arbeit bzw. für die Entwicklung neuer Angebote geben.

Einsatz von Notenmaterial

In Anbetracht der bislang erfolgten methodischen Hinweise ist der Einsatz von standardisierten Notenausgaben oder Lehrwerken beim Musizieren mit Behinderten kaum möglich, da in der Regel keine ausreichende Flexibilität gegeben ist bzw. kaum spezielle Materialien[2] veröffentlicht sind (Fuchs, Szordikowski 2002, S. 57; Merkt 2010, S. 19; Probst 1991, S. 114). Deshalb sind Lehrkräfte darauf angewiesen, Noten bzw. Arrangements sowohl aus verschiedenen Vorlagen *zusammenzusuchen* als auch *selbst zu erstellen* (z. B. Kossak 2002, S. 86; Wagner 2002b, S. 47ff.; Winsemius 2002, S. 96).

Bei der Auswahl von Musikstücken sind laut Merkt nach Möglichkeit *vielfältige Musikkulturen* zu berücksichtigen (Merkt 2010, S. 22), denn eine bewusste Ausbildung von Vorlieben kann nur erfolgen, wenn die Schüler auch verschiedene Musikstile kennengelernt haben. Dies ist in ihrem Alltag jedoch oft nicht möglich. Deshalb ist es von Bedeutung, dass entsprechende, vielfältige Anregungen im Instrumentalunterricht bzw. beim Musizieren unter Anleitung von Musikpädagogen gegeben werden.

Ferner ist bei der Zusammenstellung von Materialien *Rücksicht auf das Alter der Schüler* zu nehmen, und zwar unabhängig von ihrem Lernstand (s. o. *Prämisse der Schülerorientierung,* S. 181f.). Dies kann bei der Arbeit mit geistig Behinderten besonders offensichtlich werden und bedeutet beispielsweise, dass Texte zu einfachen Melodien, die oft als Kinderlieder verbreitet sind, angepasst werden müssen (Merkt 2010, S. 19; Probst 1991, S. 114).

Bei der Erstellung und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien kann der Lehrer zudem Unterstützung für das *Spiel nach Noten* geben: Zum einen sind beispielsweise Tonarten den Fähigkeiten der Schüler entsprechend zu wählen (Wagner 2002b, S. 52). Zum anderen kann die Struktur des Notenblattes so angelegt werden, dass sie den Aufbau des Musikstücks widerspiegelt und dadurch die Orientierung im Notensatz erleichtert (Wagner 2002a, S. 42; ders. 2002b, S. 47). Sinnvollerweise ist das Spiel nach Noten „aus der Notwendigkeit des Spielens" heraus zu entwickeln (Probst 1991, S. 115). Allerdings ist zu bedenken, dass ein Spiel nach Noten nicht für alle Schüler möglich bzw. nicht von allen Schülern gewünscht ist. In diesen Fällen ist entweder vollständig auf Notationen zu verzichten oder es können Tabulaturen bzw. andere Notationsweisen von Griffen als Hilfestellungen genutzt werden (ebd.). Hier wird erneut deutlich, wie stark die Prämisse der Schülerorientierung die didaktisch-methodische Gestaltung des Musizierangebots für Menschen mit Behinderung beeinflusst.

3.5.4 Fazit

Es ist wichtig, dass Menschen mit Behinderung als Klientel der Musikpädagogik wahrgenommen werden. Die Arbeit ist für Musikpädagogen anspruchsvoll, denn in Anbetracht der dargestellten didaktischen Grundlagen und methodischen Hinweise wird deutlich, dass Lehrkräfte

---

2 Eine Ausnahme bildet z. B. die Klavierschule von Martin Rembeck (Rembeck 2012): Sie ist auch in Brailleschrift erhältlich und somit aus formaler Perspektive ausdrücklich für den Unterricht mit Sehbehinderten und Blinden geeignet.

für Angebote zum Musizieren mit Menschen mit Behinderung sowohl über zahlreiche pädagogische als auch über vielfältige musikbezogene Kompetenzen verfügen müssen: Sie benötigen zum einen Flexibilität, Beobachtungsgabe, Kreativität und eine selbstkritische Reflexion ihrer Lehrerrolle (Beierlein 2002, S. 26; Merkt 2010, S. 24f.; Wagner 2002a, S. 33). Zum anderen ist es wichtig, dass Lehrende viele verschiedene Musikstile kennen (z. B. Musik aus anderen Kulturen und Spielformen der Neuen Musik), methodisch vielfältig arbeiten können und über die Fähigkeit verfügen, neue musikalische Ideen sowie Begleitformen zu entwickeln (Merkt 2010, S. 19).

Doch diese komplexen Anforderungen an Lehrpersonen sollen nicht abschrecken, sondern vielmehr die reizvolle Herausforderung wiedergeben, die in der Arbeit mit der Zielgruppe der Behinderten steckt. Lehrkräfte, die sich dafür interessieren, können auf verschiedenen Wegen weitere Informationen und Anregungen erhalten: Vom Verband deutscher Musikschulen e. V. (VdM) wird in Zusammenarbeit mit der Akademie Remscheid regelmäßig der Berufsbegleitende Lehrgang *Instrumentalspiel für Menschen mit Behinderung an Musikschulen* (BLIMBAM) angeboten. Diese Fortbildung ist ursprünglich aus den Erfahrungen des Bochumer Modells erwachsen und bietet seither die Möglichkeit einer Zusatzqualifikation für Musikpädagogen (Probst 1991, S. 20; Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen 2002, S. 138f.). Für das Selbststudium sind in der Fachliteratur vereinzelt Hinweise zum Unterricht mit Behinderten zu finden, wie die folgenden Beispiele zeigen: Der *Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V.* bietet *Tipps für Einsteiger* (Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen 2002, S. 134f.). Im Rahmen des Berichts zum Bochumer Modell trägt Werner Probst ausführliche Informationen zum Unterricht auf verschiedenen Instrumenten zusammen (Probst 1991, S. 116ff.). Robert Wagner gibt in seinem Aufsatz *Prinzipien musikpädagogischen Arbeitens* hilfreiche Hinweise zum Musizieren mit Menschen mit Behinderung (Wagner 2002a, S. 39ff.).

Zum Schluss ist noch festzuhalten, dass aus der intensiven Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Bedürfnissen behinderter Schüler sowie mit den daraus resultierenden didaktisch-methodischen Konsequenzen weitreichende Gewinne für die einzelne Lehrkraft gezogen werden können: Probst schildert, dass die an der Fortbildung im Rahmen des Bochumer Modells teilnehmenden Lehrkräfte feststellten, dass sie „bessere Lehrer auch für ihre nicht behinderten Schüler geworden sind" (Probst 1991, S. 236). Diese Erkenntnis mag interessierte Musikpädagogen zusätzlich motivieren, Angebote für Menschen mit Behinderung zu entwickeln und durchzuführen. Und schließlich trägt jede Initiative dazu bei, dem Ziel einer musikalischen Bildung für *alle* Menschen näherzukommen.

Kolja Lessing

3.6 Ausbildung angehender Berufsmusiker

Lag die Ausbildung junger Berufsmusiker über Jahrhunderte in den Händen eines einzigen Meisters, der weit über die instrumentalen Belange hinaus auch für die musikalische Allgemeinbildung seiner Schüler verantwortlich war, so brachte die im 19. Jahrhundert einsetzende Institutionalisierung der Ausbildung professioneller Musiker eine sich immer breiter fächernde Aufteilung in verschiedenste Unterrichtsfächer, die jeweils von Fachdozenten betreut wurden und werden. Geblieben ist indessen die persönlich besonders exponierte Lehrer-Student-Beziehung im Instrumentalunterricht, eine über die Jahre gesehen durchaus intensive Zweierbeziehung, die auf beiden Seiten großen Mut zu Offenheit und Vertrauen, individuellem Verständnis und gegenseitigem Respekt, vor allem zu kontinuierlicher, sich selbst unter verschiedensten Aspekten stets neu belebender Arbeit verlangt.

Ziel jeder professionellen instrumentalen Ausbildung sollte der wissende, selbständig gestaltende und mit seinen physischen wie psychischen Voraussetzungen sich im Einklang befindende Musiker sein, der seinen Studienabschluss nicht als Ende, sondern als eigentlichen Beginn seiner persönlichen musikalischen Lebensreise erfährt. Gerade der Instrumentallehrer kann dem Studierenden im Unterricht durch sinnvolle Vernetzung all der Fächer, die heute den Studienkanon definieren, verdeutlichen, dass Professionalität mehr bedeutet als das technisch perfekte Beherrschen prüfungsrelevanter Werke. Jeder Spezialisierung, die sich im späteren Berufsleben für den einen oder anderen jungen Musiker herauskristallisieren mag, sollte eine umfassende Kenntnis der Musik – nicht minder der Kulturgeschichte und anderen Künste – zugrundeliegen, ebenso das Wissen um die Entwicklung des eigenen Instruments und seines Repertoires.

In jeder Phase der Instrumentalausbildung sollte die Verfeinerung der musikalischen Aussage und Gestaltung dominieren, am – stets erkennbaren! – Ende jedes technischen Trainings muss die musikalische Vision stehen, in deren Dienst die jeweiligen Arbeitsschritte gestellt werden. Diese Prozesse gehen Hand in Hand mit der Erfahrung von sinnvollen Bewegungsabläufen, deren Ziel – bei allem Verständnis für unterschiedliche physische Grundvoraussetzungen eines jeden Musikers – maximale Ausdrucksvielfalt bei kleinstnötigem Kraftaufwand sein sollte.

Es ist evident, dass jeder Stil, ebenso wie jeder Studierende, einer individuellen Rhetorik bedarf: Diese Kunst der Differenzierung in musikalischer wie in pädagogischer Hinsicht erfordert vom Lehrer die Fähigkeit außergewöhnlicher Flexibilität bis hin zur Verwandlung. Ebendiese Sensibilität gepaart mit individueller Einfühlung in Wollen und Können des Studierenden verlangt die Beratung im Hinblick auf die späteren Berufsmöglichkeiten und musikalischen Wirkungsfelder – eine Beratung, die besonders zu Beginn und gegen Ende des Instrumentalstudiums für die meisten Studierenden von großer Bedeutung ist.

Im Folgenden sind zu zentralen Aspekten der Instrumentalausbildung Gedanken zusammengefasst, die für Studierende wie für Lehrende als Anregungen im Hinblick auf eine intensive, vielseitig orientierte Gestaltung jener kostbaren, prägenden Studienjahre gedacht sind.

Editionen: Jeder professionellen Auseinandersetzung mit Musik sollten nach Verfügbarkeit philologisch fundierte Editionen zugrundeliegen – indessen kann ein Vergleich mehrerer sogenannter Urtextausgaben desselben Werkes dem Studierenden auch die Grenzen und Relativität des Zauberwortes Urtext vor Augen führen. Das Bewusstsein für die Bedeutung und Qualität einer Notenausgabe sollte immer wieder an konkreten Beispielen gefördert werden: Nicht nur im Editionsvergleich, sondern vor allem in der Betrachtung der Präzision, in der eine Ausgabe Quellen benennt, editorische Richtlinien erläutert und realisiert, ebenso anhand der Klarheit und musikalischen Logik des Notensatzes. Editionen ohne interpretationsbezogene Ergänzungen des Herausgebers wie Fingersätze, Bogenstriche, Pedalisierungen u. a. sind in jedem Falle zu bevorzugen, eröffnen sie doch einen gänzlich unvorbelasteten, individuellen Zugang zur Musik und erlauben eine wesentlich übersichtlichere, sparsame persönliche Bezeichnung der Partitur. Natürlich eröffnet ein Studium historischer Editionen, z. B. von Carl Czernys Ausgabe der Klaviersonaten Ludwig van Beethovens oder der Bach-Editionen von Ferruccio Busoni, höchst spannende Einblicke in die Interpretationsgeschichte, die in der heutigen Ausbildung leider kaum thematisiert wird. *Last but not least*: Der Erwerb guter Editionen ist jedem angehenden professionellen Musiker als lebenslange Investition dringend zu raten, ungeachtet der heutigen Verfügbarkeit vieler Werke im Internet – oft in dubiosen Ausgaben.

Fingersätze ... sollte jeder Studierende erst einmal selbst suchen, erkunden und überprüfen! Nur in ständigem Reflektieren und Ausprobieren eigener Fingersätze kann ein junger Musiker lernen, seine Instrumentalstimme bzw. eine Partitur selbständig zu bezeichnen. Die Einrichtung der eigenen Instrumentalstimme sollte stets auf ein notwendiges Minimum an Eintragungen beschränkt sein; grafische Klarheit, die den eigentlichen Notentext nicht stört, ist hier unbedingt erforderlich. Die in der Streicherzunft weitverbreitete Unsitte, jede Kreativität, jedes Experimentieren des Studierenden – und vielleicht ja auch manchen Irrtum – durch Kopieren bzw. Weiterreichen von oft überbezeichneten Lehrerstimmen auszuschließen, sollte der Vergangenheit angehören. Fingersätze sollten individuelle Lösungen sein, deren musikalischer Sinn ebenso wie deren klangliche und spielpsychologische Aspekte stets aufs Neue diskutiert werden. Auch hier sollte die Eigenverantwortung und Entdeckerlust des Studierenden nicht zu passivem, unkritischem Repetieren vorgefertigter Muster degradiert werden.

Äußerst anregend (nicht nur für Pianisten und Geiger) ist in dieser Hinsicht die Lektüre folgender Bücher:

- Eigeldinger, Jean-Jacques: *Chopin vu par ses élèves.* Neuchâtel: Editions de la Baconnière 1988, 3., revidierte und erweiterte Auflage
- Flesch, Carl: *Die Hohe Schule des Fingersatzes.* Herausgegeben von Kathinka Rebling, Frankfurt am Main: Peter Lang 1995

Repertoire: Prüfungen, Wettbewerbe, Probespiele – sie alle drohen zu einer Einengung und Beschränkung des Repertoires auf einige wenige sogenannte Standardwerke zu führen. Jeder Lehrende wie jeder Studierende ist gefordert, dieser fatalen Tendenz kreative Neugier entgegenzusetzen: in der intensiven Beschäftigung mit Werken weniger bekannter Komponisten und Komponistinnen aller Epochen, im Erfahren eines Zeitgeistes und stilistischer Vernetzungen ebenso wie im Aufspüren ungeahnter musikalischer Schätze von erstaunlicher Originalität. Gerade im Nebeneinander von etablierten Werken und solchen, die eher das Attribut Rarität verdienen, lässt sich Musikgeschichte lebendig durchmessen – nur so erwächst aktive Repertoirekenntnis und die Einsicht, dass bedeutende Musik auch jenseits des Standardrepertoires existiert. Oft beweisen Studierende wesentlich mehr Kreativität und instrumentale Souveränität bei eben jenen Raritäten, die nicht durch Aufführungstraditionen belastet und in vielfältigsten Einspielungen dokumentiert sind.

Folgende Publikationen erweisen sich immer wieder als wahre Fundgrube bei der Suche nach unbekannten, interessanten Werken:

- Allgemein: Altmann, Wilhelm: *Kammermusik-Katalog. Ein Verzeichnis von seit 1841 veröffentlichten Kammermusikwerken.* Leipzig: Hofmeister 1945, 6., bis August 1944 ergänzte Auflage.
- Für Pianisten: Teichmüller, Robert; Herrmann, Kurt: *Internationale moderne Klaviermusik.* Leipzig: Hug 1927

Stil: Jeder Musiker sollte sich auf seinem Instrument stilistisch differenziert ausdrücken können – jeder Stil verlangt ein eigenes rhetorisches Vokabular, eine eigene Klanggestaltung. Jenseits von geschmacklichen interpretatorischen Aspekten gibt es ein Fachwissen, das für jeden angehenden ausübenden Musiker unerlässlich ist: von den epochalen aufführungspraktischen Quellenwerken des 18. Jahrhunderts bis hin zu modernen Spieltechniken und zur Kenntnis der Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte des jeweils erarbeiteten Werkes. Dazu gehört auch das Wissen um die politischen bzw. gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen ein Werk entstand bzw. auf die es mehr oder minder direkt reagiert.

Unabhängig vom Instrument sind die folgenden Werke für aufführungspraktische Fragen zur Musik des 18. Jahrhunderts von grundlegender Bedeutung:

- Mozart, Leopold: *Gründliche Violinschule.* Erläutert und kommentiert von Hans Rudolf Jung und mit einem Geleitwort von David Oistrach, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 1983, Faksimile-Nachdruck der 3. Auflage, Augsburg 1789
- Bach, Carl Philipp Emanuel: *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen.* Herausgegeben von Lothar Hoffmann-Erbrecht, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel ^{6}1986, Faksimile-Nachdruck der 1. Auflage, Berlin 1753 und 1762

Klassenstunden: ... sollten mit gewisser Regelmäßigkeit ein internes Forum des kollegialen Austauschs darstellen. In der direkten Begegnung mit Stärken und Schwächen der Klassenkollegen eröffnet sich jedem Studierenden die Chance, Kritik am anderen äußern zu lernen und zu üben: die Qualitäten ebenso wie die Probleme genau zu erkennen und zu verbalisieren, konkrete Verbesserungsvorschläge zu benennen und Einfühlung in die künstlerische Individualität des an-

deren zu beweisen. Der Lehrende sollte in diesen Klassenstunden die Wahrnehmungsfähigkeit, mithin das Kritikvermögen der Studierenden entscheidend fördern. Außerdem bieten Klassenstunden die Gelegenheit, exemplarisch interpretatorische, spieltechnische und spielpsychologische Probleme zu erörtern und somit einen für alle verbindlichen Wissensschatz zu vermitteln. In ihrem gleichsam intimen Rahmen eignen sich Klassenstunden ideal zur Generalprobe vor wichtigen, entscheidenden Auftritten bzw. Prüfungen (s. Kap. 1.6).

Wertvolle Einblicke in „historische" Klassenstunden eröffnen folgende Bücher:

- Jerger, Wilhelm: *Franz Liszts Klavierunterricht von 1884–1886, dargestellt an den Tagebuchaufzeichnungen von August Göllerich*. Regensburg: Bosse 1975
- Hofmann, Renate: *Clara Schumanns Frankfurter Vorspielbüchlein*. Herausgegeben von der Brahmsgesellschaft Baden-Baden e. V. (ohne Verlags- und Jahresangabe).

Hospitieren: Viele Studierende nutzen innerhalb ihrer Hochschule kaum oder gar nicht diese wertvolle Chance, sich beim Zuhören in anderen Instrumentalklassen über unterschiedlichste methodische Herangehensweisen und künstlerische Positionen zu informieren. Im Einverständnis mit dem jeweiligen Lehrer und Studenten lässt sich zumeist unproblematisch eine Hospitation vereinbaren; günstige Gelegenheiten des Hospitierens bieten auch viele Kurse, bei denen explizit externe Teilnahme erwünscht ist.

Kurse: ... möglichst nicht beim eigenen Lehrer, denn sie sollten der Erweiterung des eigenen Erfahrungsschatzes dienen. Viele Studierende sehen sich mit einem Überangebot an Kursen konfrontiert, aus dem es maßvoll auszuwählen gilt. Zwangsläufig stellt sich die Frage, wie jeder die für sich ideale Adresse findet: Individuelle Empfehlungen des Lehrers oder vertrauter fachkompetenter Personen können sicher hilfreich sein, indessen bietet jeder Kurs direkt oder indirekt eine wertvolle Bereicherung jenseits des gewohnten künstlerisch-pädagogischen Studienalltags, namentlich die Möglichkeit einer klaren Eigenpositionierung: Was will ich wirklich? Was will ich nicht? Welcher Unterrichtsstil gefällt mir, welcher bereitet mir Unbehagen? So wie eine positive Kurserfahrung eine enorm inspirierende Erfahrung darstellen kann, so kann ein negatives Kurserlebnis durchaus das Bewusstsein des Studierenden für pädagogische, künstlerische und menschliche Probleme oder gar Defizite schärfen und rückwirkend zu einer positiven Gegenpositionierung führen.

Wenig sinnvoll ist die aktive Teilnahme an mehreren Kursen gleicher Zielrichtung in direkter zeitlicher Abfolge, die bei weniger souveränen Persönlichkeiten die Gefahr einer Verunsicherung, einer Orientierungslosigkeit in sich birgt. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit ungewohnten, vielleicht sogar konträren Standpunkten kann befruchtend wirken, sie braucht aber Zeit – Zeit, in der jeder Studierende die neuen Erfahrungen reflektiert und ggf. in sein Spiel integriert.

Lehrerwechsel: ... verlangt aufgrund der individuellen Beziehung zwischen Studierendem und Lehrer ein hohes Maß an Sensibilität und Reflexion. Ebenso sollte der Zeitpunkt eines Lehrerwechsels während des Studiums langfristig bedacht und im Gespräch rechtzeitig erörtert werden. Sinnvolle Momente ergeben sich für einen Lehrerwechsel sowohl in der Mitte des Grundstudiums als auch unmittelbar vor Beginn eines weiterführenden Studiengangs. Gute Ge-

legenheit einer Neuorientierung bietet die Möglichkeit von ein oder zwei Auslandssemestern – ggf. mit der Intention eines definitiven Wechsels zum neuen Lehrer.

Hilfreich für Studierende auf der Suche nach einem neuen Lehrer ist die Hospitation im regulären Hochschulalltag – möglichst bei mehreren Adressen im Vergleich. Diese Einblicke sind zumeist wesentlich aufschlussreicher als der Besuch von Kursen, die mitunter im Charme des Ortes und ihrer zeitlichen Begrenztheit eine wenig authentische Unterrichtsweise zeigen. Jeder Lehrer sollte zu ihm wechselnde Studierende mit all ihren Stärken und Schwächen an dem momentanen Punkt ihrer Entwicklung gleichsam abholen: Niemals sollte die für jeden Studierenden frustrierende, künstlerisch lähmende Strategie des „Vergessen Sie, was Sie bisher gelernt haben. Wir beginnen nochmals bei null!" zum Einsatz kommen. Zu groß ist die Gefahr der Zerstörung von künstlerischer Kreativität und persönlichem Selbstvertrauen.

Oft ist es ein Bedürfnis der Studierenden, den unbequemeren Weg in die reflektierende Eigenständigkeit durch den Wechsel zu einer Lehrerpersönlichkeit abzukürzen, die mit einem scheinbar unbegrenzten Vorrat an Rezepten eine absolute Sicherheit verspricht. Diese kann es jedoch weder im Studium noch im späteren Berufsleben geben.

Ein Lehrerwechsel bedeutet auf beiden Seiten Respekt vor dem bisher Geleisteten und Entwicklung positiver Perspektiven. In manchen Fällen mag sich jenseits fachlicher Aspekte das menschliche Miteinander zwischen Studierendem und Lehrer als problematisch erweisen – grundsätzlich ist ein vorbehaltloses, ggf. moderiertes Gespräch konstruktiv zu führen.

Konzerte: Die meisten Musikhochschulen bieten eine erstaunliche Vielfalt musikalischer Veranstaltungen – von bunt gemischten Klassenvortragsabenden bis hin zu Sinfoniekonzerten und Opernaufführungen. Wenn auch den Klassenabenden oft eine programmatische Beliebigkeit anhaftet, die sich durch thematische Strukturierung unter einem Motto – sehr zum Gewinn der Spieler und Zuhörer – leicht vermeiden ließe, so ermöglichen diese doch interessante Einblicke in die Arbeit und das Repertoire anderer Studierender. Jeder Konzertbesuch bedeutet in seiner unmittelbaren, unwiederholbaren Begegnung mit Musik und Musikern gerade für Studierende eine wertvolle, nicht selten lange nachwirkende Inspiration. In gleichem Maße prägend sind die ersten eigenen Konzertauftritte, die jeder Studierende innerhalb bzw. außerhalb der Musikhochschule während seiner Ausbildungsjahre absolviert – der Instrumentallehrer kann hier als erfahrene Vertrauensperson dem Studierenden wichtigen Rat in allen Aspekten des Konzertierens geben, von sinnvollem Programmaufbau über die Auswahl von Zugaben bis hin zu Fragen des Auftretens und des Honorars.

Aufnahmen: ... können ein ideales Medium zur Verbesserung der Selbstkontrolle darstellen. Ton-Bild-Aufnahmen bieten zudem die Möglichkeit, die gesamte Präsentation eines oder mehrerer Werke über die musikalisch-instrumentalen Aspekte hinaus zu analysieren, d. h. all jene Kriterien zu überprüfen, die für die Kommunikation von Musik von grundlegender Bedeutung sind.

Das heutige Überangebot an Einspielungen, das selbst die entlegensten Werke auditiv erfahrbar macht und im Gegensatz zum Konzertleben ein wahrhaft unbegrenztes Repertoire erschließt, erlaubt einen direkten, allerdings passiven Zugang zu allen stilistischen Bereichen der

Musik. Dem Vorteil dieser omnipräsenten Verfügbarkeit eines riesigen Repertoires und zahlloser Interpretationen aus Geschichte und Gegenwart steht der Verlust aktiver Entdeckung und Erfahrung von Musik entgegen. Wer sich selbstlesend, blattspielend und im schrittweisen, instrumentalen Erarbeiten eine Partitur erschließt, erkundet die Partitur viel tiefer und persönlicher als im Konsum von Tonkonserven. In der Phase der aktiven instrumentalen Einstudierung einer Komposition sollte das Anhören von Aufnahmen dieses Werkes möglichst vermieden werden, allzu groß ist die Gefahr des Selektierens und Kopierens interpretatorischer Details. Hingegen stellt die Beschäftigung mit authentischen Interpretationen des betreffenden Werkes – sei es durch den Komponisten selbst, sei es durch vom Komponisten gleichsam autorisierte Interpreten – eine höchst interessante Informations- und Inspirationsquelle dar, deren Wert bei aller Problematik der Wiederholbarkeit einmaliger künstlerischer Aussagen im Instrumentalunterricht oft unterschätzt wird. Nicht minder anregend wirkt das Anhören von Kompositionen anderer stilspezifischer Gattungen des Komponisten, dessen jeweiliges Werk gerade zentralen Studieninhalt darstellt. Wer z. B. ein Instrumentalkonzert von Wolfgang Amadeus Mozart studiert, wird durch die Auseinandersetzung mit Mozarts Opern schneller und tiefer in dessen musikalische Rhetorik, mithin in die Bedeutung der musikalischen Parameter eindringen; ebenso aufschlussreich ist für die Einstudierung eines Kammermusikwerkes von Robert Schumann die eingehende Beschäftigung mit seinem Liedschaffen.

Ein unerschöpfliches Kompendium zu vielfältigsten Aspekten musikalischer Interpretation stellt folgendes Buch dar:

- Uhde, Jürgen; Wieland, Renate: *Denken und Spielen. Studien zu einer Theorie der musikalischen Darstellung*. Kassel: Bärenreiter 1988

4 Didaktik des Instrumentalunterrichts

Instrumentalunterricht ist charakterisiert durch die Begegnung von Mensch zu Mensch, in der – absichtsvoll und planmäßig und in der Regel professionalisiert und ggf. institutionalisiert – die Vermittlung und Aneignung von spieltechnisch-musikalischen Fertigkeiten, Kenntnissen und Einsichten angestrebt wird. Diese Definition, die sich an grundsätzliche Bestimmungsversuche des Terminus Unterricht anlehnt (Glöckel 1996, S. 321–324), deutet bereits darauf hin, dass Instrumentalunterricht ein komplexes Geschehen[1] darstellt, das durch kommunikative Prozesse gekennzeichnet ist (s. Kap. 4.1).

Didaktisches Denken und Handeln umfasst das Entwickeln und Nutzen entsprechender Lernangebote. Es ist beeinflusst von verschiedenen, den Unterricht kennzeichnenden Faktoren: Neben der Sozialform, die über die Anzahl der am Unterricht beteiligten lernenden und lehrenden Personen Auskunft gibt (s. Kap. 4.2), stehen die Inhalte, die im Unterricht behandelt werden (s. Kap. 4.3) und hier insbesondere das Üben (s. Kap. 4.4). Mit der Sozialform und den Inhalten korrespondieren musikunabhängige und musikspezifische Handlungsmuster bzw. Methoden (s. Kap. 4.5). Ihnen entsprechend werden Unterrichtsmaterialien ausgewählt (s. Kap. 4.6). Diese vier Faktoren münden im inhaltlichen und zeitlichen Strukturieren einer Unterrichtsstunde, also in der Unterrichtsdramaturgie (s. Kap. 4.7). Die Berücksichtigung aller fünf Faktoren bildet wiederum die Grundlage für ein methodisch reflektiertes Handeln, sodass sich Unterricht bei aller Spontaneität und Flexibilität nicht willkürlich, sondern eben absichtsvoll und planmäßig vollzieht.

Ulrich Mahlert

4.1 Kommunikation im Unterricht

4.1.1 Die Vielfalt kommunikativer Vorgänge

Schüler, Lehrer und – beim Unterricht mit Kindern – deren Eltern: diese pädagogischen Partner wirken im Musizierunterricht zusammen bzw. sprechen über ihn. Jeder der Partner kommuniziert paarweise mit jedem; wenn Eltern beteiligt sind, kommt es gelegentlich auch zu Dreiergesprächen. Jeder der Partner kommuniziert aber auch mit sich selbst (d. h. er erlebt die jeweilige Kommunikation mit seinem Gegenüber, geht mit seinen eigenen nicht immer widerspruchsfreien inneren Regungen um, entscheidet sich für bestimmte Verhaltensweisen, steuert sein

1 Siehe dazu das im Kap. 6.1.1, S. 341 entwickelte Unterrichtsmodell.

Verhalten, stellt sich in bestimmter Weise dar). Gelingende Kommunikation benötigt beides: die Fähigkeit, auf den anderen zu hören *und* in sich selbst hineinzuhören.

Kommunikatoren und Kommunikationspartner im Instrumentalunterricht sind aber nicht nur die daran beteiligten Personen, sondern auch die „Gegenstände" des Unterrichts, also die Musik und das Instrument. Auch Musik „kommuniziert", „spricht", drückt etwas aus. Musik spricht zunächst zum Spieler. Sie erlaubt ihm, sich von ihr verstanden zu fühlen und sich in ihr auszudrücken. Sodann ermöglicht sie ihm, mit anderen Mitspielern musikalisch zu kommunizieren und sich mit ihr – real oder imaginär – an andere Menschen zu wenden. Auch das Instrument ist Medium musikalischen, von der Persönlichkeit des Spielenden mitgeprägten Ausdrucks. Instrumente sind für den, der mit ihnen umzugehen versteht, keine unbelebten Gegenstände, sondern kommunikative Partner; nicht selten gehen Spieler geradezu symbiotische Verhältnisse mit ihnen ein.

Als Kommunikation betrachtet, ist Musizieren auch ein Austausch eines Spielers mit sich selbst: Die unendlich differenzierten Empfindungsqualitäten, die vielfältigen Emotionen, Charaktere, Gesten, Haltungen in Musik aktivieren seine innere Pluralität und ermöglichen ihm, diese „durchzuarbeiten", Energien abzuführen und Persönlichkeitsanteile zu einem inneren Ensemble zu läutern.

Diese Vielfalt an möglichen kommunikativen Vorgängen beim Musizieren gehört zum Thema *Kommunikation im Unterricht*. Es geht dabei nicht nur um eine von der Musik lösbare psychologische Ebene der Lehrer-Schüler-Beziehung. Im Mittelpunkt steht die Befähigung zu musikalischer Kommunikation.

4.1.2 Drei Modi der Kommunikation

Kommunikation findet im Unterricht auf dreierlei Weisen statt: verbalsprachlich, körpersprachlich sowie musikalisch, d. h. im Spielen und Hören von Musik. Diese drei Modi der Kommunikation hängen eng miteinander zusammen und sind nicht voneinander zu trennen. Wer spricht, agiert immer auch körpersprachlich (und sei es durch Bewegungslosigkeit); körpersprachliches Mitteilen drängt nach sprachlicher Verdeutlichung und Verstärkung (und sei es nur durch einzelne Worte oder gar Interjektionen); instrumentales Musizieren geschieht zwar nonverbal, ist aber wie das zumeist sprachlich gebundene Singen eine eminent körpersprachliche Aktion; zudem folgt die Art des Musizierens häufig verbal formulierten Vorgaben zur Ausführung, wie überhaupt musikalisches Erleben durchweg stark vom Sprechen und Lesen über Musik beeinflusst ist.

Weitere Zusammenhänge kommen hinzu. Sprechen geschieht immer auch musikalisch: Die gesprochenen Worte werden prosodisch, parasprachlich (durch Tonfall, Tempo, Dynamik, Artikulation usw.) ausgeführt (und im Schauspiel, bei Reden vor Publikum usw. gar *auf*geführt); jeder, der einen Menschen in einer ihm verbal unverständlichen Sprache reden hört, erlebt die Mitteilung nicht nur körpersprachlich, sondern außerdem klanglich; auch über die parasprachlichen Komponenten erfährt er etwas vom Ausdruck der gesprochenen Worte. Des Weiteren lassen sich körpersprachliche Aktionen als „stille Musik" auffassen: Eine Pantomime kann

energetische, agogische, dynamische, artikulatorische Vorgänge ausdrücken. Differenzierteste Charaktere sind ohne Worte pantomimisch wie klanglich darstellbar.

In jedem der drei genannten Medien Verbalsprache, Körpersprache und Musik stecken demnach letztlich stets alle drei kommunikativen Modi. Kommunizieren ist in der Regel ein Zusammenwirken von verbalsprachlichen, körpersprachlichen und musikalischen Komponenten. Wie in allen kommunikativen Vorgängen kommt es auch beim Unterrichten auf die spezifische Verbindung und das Ausbalancieren der genannten Faktoren an. Die Art, wie Lehrende mit ihnen umgehen, wann und wozu sie sie in welchen Mischverhältnissen verwenden, hat große Auswirkungen auf die kommunikative Qualität von Unterricht.

4.1.3 Funktionen der Kommunikation

„Kommunikation" ist mehr als eine „Mitteilung" von Nachrichten. Kommunikative Vorgänge lassen sich nicht auf den Sachinhalt des Ausgedrückten reduzieren. Das weite Spektrum der Funktionen von zwischenmenschlicher Kommunikation zeigt sich bereits in der Bedeutungsvielfalt des lateinischen Wortes *communicare:* „1. gemeinsam machen, vereinigen, zusammenlegen [...] geben, gewähren [...]. 2. teilen, mitteilen, teilnehmen lassen, Anteil nehmen, haben [...]. 3. sich beraten, besprechen [...]." (Stowasser 1964, S. 117; original fett)

Kommunikation verbindet Menschen auf bestimmte Arten. Sie ist ein Beziehungsgeschehen und fungiert als *das* Mittel der Gestaltung von Beziehungen. Wie die Bedeutungen des Ursprungswortes zeigen, ist Kommunikation „Mitteilen", vor allem aber auch „Teilen": „Anteil nehmen", zuhören, „teilnehmen lassen". Aktionen, bei denen das Erleben des Partners und nicht das eigene Sprechen im Mittelpunkt steht, sind entscheidende, allerdings zugunsten des „Sendens" von Nachrichten oft vernachlässigte Verhaltensweisen im zwischenmenschlichen Umgang. Dies gilt gerade auch für jede Art von Unterricht. Er ist ein in besonderem Maße von Lehrerdominanz bedrohtes Beziehungsgeschehen. Daher verdient die rezeptive Komponente der Kommunikation in pädagogischen Zusammenhängen besondere Beachtung.

Was will Kommunikation im Instrumentalunterricht erreichen? Sie soll Lernenden helfen, positive kommunikative Partnerschaften zur Musik und zum Instrument aufzubauen. Näher bestimmt bedeutet dies, ihnen zu ermöglichen,

- Freude an Musik zu entwickeln und Glück im Musizieren zu finden (in Musik und im Musizieren eine persönliche Bereicherung und Gestaltungsmöglichkeit des eigenen Lebens zu gewinnen) (s. Kap. 1.2.1),
- Musik zu verstehen (ihren Sprachcharakter, ihre Strukturen, Ausdruckspotenziale und Gestaltungsmöglichkeiten wahrzunehmen und zu erleben),
- musikalisch zu kommunizieren (Musik adäquat zu verklanglichen und sich selbst im Musizieren auszudrücken, gemeinsam Musik zu erarbeiten und zu spielen, Zuhörern Musik mitzuteilen).

All das kann nur gelingen, wenn eine positive Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden vorhanden ist. Daher ist Beziehungsgestaltung die grundlegende Aufgabe von Kommunikation im Unterricht.

Gerade im Anfangsunterricht mit Kindern spielt eine gute, warmherzige Beziehung zwischen Lehrer und Schüler oft die entscheidende Rolle. Der Hirnforscher Manfred Spitzer konstatiert: „Untersuchungen konnten zeigen, dass gerade am Anfang die Ausbildung des Lehrers weniger wichtig ist, dass jedoch dessen Wärme, Zuwendung und Verständnis für den langfristigen Erfolg entscheidend sind. Schüler und Lehrer müssen sich gegenseitig mögen und respektieren." (Spitzer 2002, S. 328) Ohne die Wichtigkeit fachlichen Könnens gerade auch im Anfangsunterricht in Frage zu stellen, gilt doch gerade besonders für diese initiale Phase die schöne Erkenntnis von Jean Paul, dass „alles Lehren [...] mehr Wärmen als Säen" ist (Jean Paul 1963, S. 553). „Beziehung vor Inhalt" lautet eine wichtige Leitformel für erfolgreiches Lehren. Das Grundmodell dieses wärmenden Lehrens ist die vorbehaltlose Zuwendung von Eltern zu ihren Kindern. Eltern freuen sich über die Lebensregungen ihrer Kinder, sie nehmen teil an ihrem Lernen, fördern es, so gut sie können, sie spielen lustvoll mit ihnen und unterstützen sie nach Kräften in ihrem Wachsen und Gedeihen.

Nachfolgend werden in loser Reihenfolge einige prinzipielle Aspekte von Kommunikation im Unterricht thematisiert. Die Ausführungen möchten die Wahrnehmung kommunikativer Vorgänge fördern und Lehrende anregen, ihre Fähigkeiten als Kommunikatoren zu prüfen und weiterzuentwickeln.

4.1.4 Atmosphäre

In der spezifischen Atmosphäre einer Unterrichtsstunde verbinden sich alle kommunikativen Verhaltensweisen der am Unterrichtsgeschehen Beteiligten. Die Körperspannung, die Haltung, die Körpersprache, die räumliche Position, der Grad der Nähe oder Entfernung voneinander, das Tempo der Bewegungen und des Sprechens, der Stimmklang, der Sprechstil, die Art des Verbalisierens, das Ausmaß des Schweigens – solche und weitere kommunikative Gestaltungsmittel stiften jeweils eine unverwechselbare Atmosphäre. „Der erste Gegenstand der Wahrnehmung ist Atmosphäre oder das Atmosphärische." (Böhme 2001, S. 45) Wer einen Raum betritt, in dem unterrichtet wird, hat sofort einen atmosphärischen Eindruck. In ihm wirken die räumlichen Gegebenheiten und die unmittelbar spürbare Art der Befindlichkeit von Lehrer und Schüler ineinander. Das Spektrum möglicher Atmosphären ist unbegrenzt. Angenehm („hier möchte ich gern sein") – unangenehm („hier möchte ich nicht so gern sein") sind primäre Wahrnehmungsqualitäten; sodann aber gibt es vielerlei weitere Empfindungen, atmosphärische Valeurs mit unermesslichen Zwischengraden: wach, belebt, angeregt, aufgeregt, geheimnisvoll, festlich, entspannt, locker, lässig, schlaff, müde, konzentriert, gespannt, angespannt, verkrampft, heiter, bedrückt, angstvoll ... Empfindungen wie in dieser Aufzählung, die sich lange fortsetzen ließe, beziehen sich primär auf den spontanen Eindruck der interaktiven Situation zwischen Lehrer und Schüler. Hinzu kommen die atmosphärischen Werte des Raumes, die sich mit der kommunikativen Atmosphäre verbinden. Es lohnt sich für Lehrende wie für Lernende, den Atmosphären von Unterrichtsstunden nachzuspüren und sie zu beschreiben. Dies sensibilisiert die Wahrnehmung; es befähigt, Angenehmes und weniger Angenehmes zu erfassen, und regt an, über Veränderungen nachzudenken.

Atmosphären drängen sich auf. Man kann sich ihnen nicht entziehen. „Atmosphären werden gespürt, indem man affektiv von ihnen betroffen ist." (Ebd., S. 46) Betroffen von ihnen sind nicht nur Beobachter von Unterricht, sondern vor allem die am Unterrichtsgeschehen unmittelbar Beteiligten. Atmosphären wirken sich prägend auf das Lernen aus. Eine anregende, zwischenmenschlich stimmige, positiv erlebte Atmosphäre ist *eine Grundvoraussetzung für gelingendes* Lernen. Es gehört daher zu den pädagogisch wichtigsten Fähigkeiten von Lehrenden, eine solche Atmosphäre im Unterricht zu erzeugen. Der Philosoph Peter Sloterdijk führt Lernunlust von Schülern auf die Vernachlässigung des Atmosphärischen im pädagogischen Alltag zurück und fordert: „Atmosphären müssen endlich als das Allerrealste begriffen werden." (Sloterdijk in Kahl 2004, S. 13) Demzufolge sind erfolgreiche Lehrende vor allem „Atmosphärendidaktiker" (ebd.). Für Sloterdijk hat die pädagogische Kunst, eine inspirierende Atmosphäre zu schaffen, über das Lernen hinaus einen gesellschaftspolitischen Rang. Entscheidend sei die Tatsache, dass Lernende „in ein Klima eintreten, in dem ihnen das Lernenkönnen als solches als die beste Chance ihres Lebens bewusst wird. Diese klimabildnerische Arbeit [...] ist nach meiner Meinung für die moralische Regeneration unserer Gesellschaft unentbehrlich." (Ebd.).

Man mag die Bedeutung, die Sloterdijk dem Atmosphärischen zuschreibt, übersteigert finden. Erinnerungen an eigene Lernerfahrungen zeigen jedoch zumeist, dass atmosphärische Umstände, das spezifische „Lernklima" im Unterricht für das Lernen und sein Weiterwirken eine große Rolle spielen. In einer guten Unterrichtsatmosphäre sind Lehrende und Lernende so miteinander verbunden, dass Lehren und Lernen einen unlöslichen Produktionszusammenhang bildet. In ihm lernt auch der Lehrende, wie umgekehrt auch der Lernende als Lehrender fungiert: er „entzündet" den Lehrer, sodass diesem in der gemeinsamen Arbeit neue Lichter aufgehen. Unterricht ist dann nach Aristoteles als eine „gemeinsame Wirklichkeit (energeia) von Lehrer und Schüler zu verstehen, die nur je nach beteiligter Substanz anders, nämlich als Lehren und Lernen bezeichnet" wird (Böhme 2001, S. 55).

Das Erzeugen von Atmosphären ist nach Böhme eine „ästhetische Arbeit" (ebd., S. 53). Mit ihr wird das Unterrichten zu einer Kunst, die der Tatsache Rechnung trägt, dass Lernen auf sinnlicher Erfahrung beruht und Umstände braucht, unter denen sich die Sinne öffnen können.

Was macht eine gute, lernfördernde Atmosphäre aus? Auch wenn jede Atmosphäre mehr ist als die Summe ihrer Ingredienzien, lassen sich doch einige Indikatoren benennen. Letztlich beruhen sie alle auf einer menschenfreundlichen Grundhaltung des Lehrenden: Wertschätzung des Schülers, Interesse an seiner Individualität, ihren Bedingungen (wodurch auch bei schwierigen Schülern Wertschätzung möglich ist), Freude an Musik, verbunden mit dem Sensorium dafür, dass jedes Stück mit jedem Schüler und in jeder Stunde ein einmaliges Phänomen ist, Offenheit und Neugier für das, was sich in einer Stunde entwickeln kann, d. h. ein Gefühl für den besonderen Augenblick, den Kairos, in dem sich etwas Spannendes ereignet, Gelassenheit, die aus dem Wissen resultiert, dass nicht alles pädagogisch „machbar" ist und Lernende keine Verfügungsmasse von Lehrenden sind.

4.1.5 Begeisterung

Atmosphäre und Begeisterung hängen zusammen. Durch Begeisterung entsteht ein anregendes, stimulierendes Lernklima. Begeisterung wirkt meist ansteckend. Das Idealmodell von Begeisterung ist: Begeisterte Lehrer begeistern Schüler, deren Begeisterung auf sie zurückwirkt. So bildet sich ein positiver Kreislauf. Lehrende sind verantwortlich dafür, Begeisterung zu stiften. Noch einmal Peter Sloterdijk: „Es geht darum, Menschen in Begeisterungszusammenhänge zu ziehen." (Sloterdijk in Kahl 2004, S. 11) Begeisterung verbindet Menschen untereinander und ebenso Menschen und Sachen.

Begeisterung ist eine pädagogisch bislang kaum reflektierte Unterrichtsqualität. Dabei hat Begeisterung für die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler sowie deren Verhältnis zueinander eine große Bedeutung. Wie Atmosphäre ist auch Begeisterung ein eminent ästhetisches Phänomen: Wachheit der Sinne, Erlebnis- und Empfindungsfähigkeit sind Voraussetzungen für Begeisterung. „Accende lumen sensibus, / infunde amorem cordibus" („Zünd' an das Licht den Sinnen, / gieß Liebe in die Herzen ein") heißt es im Pfingsthymnus *Veni Creator Spiritus* des Rabanus Maurus aus dem 9. Jahrhundert. „[...] spiritus indere, inspirare" („Geist einflößen, inspirieren") verzeichnet das Grimmsche Wörterbuch als lateinische Äquivalente des deutschen Wortes „begeistern", und für das Wort „Begeisterung" werden „inflammatio, impetus divinus" (Grimm, Grimm, Bartz et al. 2008, Bd. 1, Sp. 1291) angegeben. Die spirituelle, ja sakrale Konnotation ist nicht zu überhören: Begeisterung führt in einen „anderen", „höheren" Bewusstseinszustand. Der in Begeisterung wirksame Geist verbindet sich mit Empathie und Liebe – zu den Sachen, um die es geht, wie auch zu denjenigen, mit denen der „Begeisterungszusammenhang" geteilt wird.

Begeisterung ist in doppelter Hinsicht dynamisch zu denken: *sich* und *andere* für etwas begeistern. Dies zu tun ist eine hohe pädagogische Qualität, die die Kommunikation im Unterricht inspirierend macht. Quellen von Begeisterung im Instrumentalunterricht sind ebenso die Musik wie die pädagogischen Partner. Wer sich selbst durch Musik und auch andere in deren gemeinsamer Erschließung zu begeistern vermag, schafft eine Atmosphäre, in der tatsächlich in der Bedeutungsvielfalt des Wortes *communicare* kommuniziert wird: „gemeinsam machen, vereinigen, zusammenlegen", „geben, gewähren", „teilen, mitteilen, teilnehmen lassen, Anteil nehmen, haben", „sich beraten, besprechen" (Stowasser 1964, S. 117; original fett) – all das findet dann statt oder kann stattfinden.

Ein pädagogischer „Begeisterungszusammenhang" erzeugt ein bestimmtes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. In ihm sind die pädagogischen Partner auf Augenhöhe. Er verbindet beide in einer gemeinsamen Erfahrungssituation, die die funktionelle hierarchische Differenz zwischen ihnen zeitweise zumindest tendenziell aufhebt. Ein Begeisterungszusammenhang macht die Agierenden zu gleichberechtigten Partnern einer Produktionsgemeinschaft. Besonders intensiv wird dies im gemeinsamen Musizieren erlebt. Die Partnerschaft des Spiels stiftet für dessen Dauer ein eigenes soziales Gefüge und setzt die pädagogische Rollendifferenz außer Kraft. Solche Erfahrungen beleben das Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Begeisterung von Lehrern erwächst aus Forschergeist. Er ist das Gegenteil von eingespurter Routine. Forschergeist lebt von der unablässigen Fähigkeit, nichts Gegebenes selbstverständlich

zu nehmen, sich auch im Zusammenhang mit (scheinbar) Wiederholtem aufs Neue zu wundern, Fragen zu stellen, nach Antworten zu suchen, sich zu freuen an neuen, so noch nicht gemachten Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erkenntnissen. Gerade für Pädagogen bleibt der frische Blick auf Menschen und Dinge eine lebenslange, fortwährende Übung erfordernde Aufgabe, um Erstarrung zu vermeiden, lebendig zu bleiben und trotz vieler Wiederholungen inspirierend wirken zu können. Mit den schönen Worten des Protagonisten in Thomas Manns Roman *Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull*: „Man sollte immer versuchen, alle Sachen, auch die gewöhnlichsten, die ganz selbstverständlich dazusein scheinen, mit neuen, erstaunten Augen, wie zum ersten Mal, zu sehen. Dadurch gewinnen sie ihre Erstaunlichkeit zurück, die im Selbstverständlichen eingeschlafen war, und die Welt bleibt frisch; sonst aber schläft alles ein, Leben, Freude und Staunen." (Mann 1989, S. 376) Lehrende mit Forschergeist geben sich nicht mit der Weitergabe von bereits Gewusstem zufrieden, sondern zeigen sich als Suchende. Von solchem Forschergeist getragen, kann jede Unterrichtsstunde zu einem spannenden, begeisternden Abenteuer werden. Begeisterung entwickelt sich, wenn Unterricht als „Einheit von Forschung und Lehre" betrieben wird. Arnold Schönberg hat diese Art von Pädagogik im berühmten Vorwort seiner *Harmonielehre* umrissen. Darin heißt es: „Der Lehrer, der sich nicht echauffiert, weil er nur sagt, was er weiß', strengt auch seine Schüler zu wenig an. Von ihm selbst muß die Bewegung ausgehen, seine Unrast muß sich auf die Schüler übertragen. Dann werden sie suchen wie er." (Schönberg 1922, S. VI)

Was für die Arbeit an anspruchsvoller Musik mit fortgeschrittenen Schülern gilt, trifft in besonderer Weise auch auf den Unterricht mit Kindern zu. In vielen kindlichen Äußerungen liegt eine für Erwachsene verblüffende, ihre eingespurte Rationalität befremdende Perspektive; auf viele „kindliche" Fragen lassen sich nicht leicht befriedigende Antworten finden. Oft sprechen Kinder in einfachen Worten schwierige Probleme von mitunter geradezu philosophischen Dimensionen an. Jean Paul Sartre schrieb, „für einen Philosophen sei es weit einfacher, einem anderen Philosophen einen neuen Gedanken zu erklären als einem Kind. Warum? Weil das Kind die richtigen Fragen stellt." (Zit. n. Doehlemann 1985, S. 67)[2] Jede Unterrichtsstunde, die Kindern Raum gibt, etwas von ihrem ursprünglichen Forscherdrang auszuleben, bietet aufgeschlossenen Lehrern Anregungen für ihren eigenen Forschergeist. Nicht die fertigen Rezepte und Antworten einer bewährten Methode, sondern die Produktivität der Neugier und des individuellen Hinhörens und -schauens sind die Quellen lebendiger, inspirierender und begeisternder pädagogischer Arbeit. In einem solchen von gemeinsamer Entdeckungsfreude getragenen Unterricht fühlen Schüler sich ernst genommen. Wunderbar ist, wenn Pädagogen sich in ähnlicher Weise an der Kreativität von Kindern begeistern wie deren Eltern.

Lehrende können Begeisterungsfähigkeit üben, indem sie sich um Wahrnehmung und Würdigung auch geringfügiger Leistungen und Fortschritte ihrer Schüler bemühen. Die Musikpädagogin Johanna Kinkel hielt diese Fähigkeit für eine unverzichtbare Qualität. In ihren klugen Briefen über Klavierunterricht aus dem Jahr 1852 findet sich der Satz: „Wer keine Geduld und Freude auch bei den kleinsten Erfolgen seines Wirkens hat, der hat kein Lehrtalent." (Kinkel

---

2 Zum Thema des Philosophierens mit Kindern vgl. auch Daurer 1999.

1852, S. 7) Kinkel fügte ein Beispiel und eine daraus resultierende ermutigende Einsicht hinzu: „Versuche es nur und gieb Dich einmal mit voller ungetheilter Aufmerksamkeit der allergeringsten Aufgabe hin, ein Kind eine Tonleiter vollkommen gleichmäßig spielen zu lehren. Die Lebhaftigkeit Deines Antheils, die Heiterkeit, mit der Du beachtest: ‚jetzt waren noch zwei undeutliche Noten darin! jetzt nur noch eine! jetzt war sie ganz rein gespielt!' – geht auf das Kind mit über. Es wird selbst auf seinen Anschlag achten und mit Lust jedes Gelingen begrüßen. Ueberwindest Du in Dir selbst Trägheit und Langeweile, so reißest Du zugleich den Schüler mit fort." (Ebd., S. 7f.)

4.1.6 Zuhören

Zuhörenkönnen ist die Basis jeder gelingenden Kommunikation. Menschen, die hauptsächlich selbst gerne reden und anderen schlecht zuhören können, werden als unangenehm und egozentrisch empfunden. Von ihnen fühlt man sich nicht verstanden, sondern überhört, beiseitegedrängt, in krassen Fällen zum bloßen Stichwortgeber für den selbstbezogenen Darstellungsdrang des Gesprächspartners degradiert. Erst im Zuhören aber erfüllt sich Kommunikation als Mit-Teilung, wird das Mitgeteilte gemeinsam geteilt, gemeinsam gemacht.

Die Unfähigkeit, einander konstruktiv zuzuhören, wird seit langem beklagt. Der Theologe Christoph Markschies schreibt: „Bei Rochefoucauld kann man die pessimistische Sentenz lesen, dass es in Konversationen kaum jemanden gäbe, der nicht lieber an das dächte, was er sagen will, als genau auf das zu hören, was man ihm sagt. Mithin fehlte es schon im siebzehnten Jahrhundert am Hören." (Markschies 2007) Ein produktives Gespräch ist erst möglich, wenn die Beteiligten einander aufmerksam zuhören, sich ausreden lassen, ihre Mitteilungen aufnehmen, wenn sie zeigen, dass sie verstanden haben, was der Partner sagen will (z. B. durch Kopfnicken, bestätigende Laute, durch Nachfragen oder durch Aufgreifen von Gesagtem mit eigenen Worten) und wenn sie erst dann auf das Gesagte eingehen (statt daran vorbeizureden). Dieses (zumindest zunächst) bewertungsfreie „Mitgehen" mit dem Gesprächspartner wird in der Humanistischen Psychologie von Carl R. Rogers als „aktives Zuhören" bezeichnet. „Aktiv" ist es in dem zugrundeliegenden Bestreben, „sich in die Gefühls- und Gedankenwelt des Senders nicht-wertend einzufühlen" (Schulz von Thun 1981, S. 57) und so den Gesprächspartner zu fördern: Es hilft ihm, seine Regungen deutlicher wahrzunehmen, sie zu artikulieren und sich in ihnen verstanden und akzeptiert zu fühlen.

„[...] wenn jemand versteht, was für ein Gefühl es ist, *ich* zu sein, ohne mich zu analysieren oder zu richten, in einer solchen Atmosphäre kann ich blühen und wachsen." (Rogers 1983, S. 217; kursiv im Original) Was Rogers mit diesem Satz zum Verhältnis des Klienten zum Therapeuten zum Ausdruck bringt, gilt auch für das Schüler-Lehrer-Verhältnis. Dem Schüler zu ermöglichen, sich als „Ich" zu fühlen, seine Subjektivität wahrzunehmen und zu entwickeln – danach sollte jeder Unterricht streben. Für Lehrende ist es freilich oft schwer, in der Arbeit mit ihren Schülern so zu sein wie von Rogers beschrieben. Da im herkömmlichen Verständnis von Unterricht der Lehrende als der Gebende, Gestaltende, Verändernde, der Schüler dagegen als der Empfangende gilt, sehen Lehrende ihre Aufgabe vor allem darin, ihren Schülern etwas zu *geben*. Demgemäß reden Lehrende im Unterricht in der Regel erheblich mehr als Lernende.

Diese sprechen oft wenig, ihre Äußerungen bleiben beschränkt auf kurze bestätigende Signale, Verlegenheitssätze usw. So bildet sich leicht ein Teufelskreis, in dem fortlaufend der viel redende Lehrer das Stummbleiben des Schülers bewirkt und umgekehrt. Da eigenes Verbalisieren und gemeinsames Besprechen das Lernen fördern und vertiefen, bleibt ein solcher Unterricht methodisch defizitär. Ein pädagogisch zuträgliches Geben ist mehr als der „Output" an Instruktionen, Informationen, Korrekturen und Bewertungen. Zunächst und hauptsächlich besteht solches Geben darin, Schülern Interesse und vorbehaltlose Zuwendung entgegenzubringen und ihnen so „die Zunge zu lösen". Dies geschieht im aktiven Zuhören.

Im Instrumentalunterricht ist das aktive Zuhören nicht nur für das Lehrer-Schüler-Verhältnis von entscheidender Bedeutung. Musik als Klangkunst wendet sich an den Gehörsinn. Das Musizierenlernen beinhaltet den Erwerb der Fähigkeiten, Musik aufmerksam zu hören, sie differenziert zu imaginieren und klanglich zu realisieren. In hohem Maß ist Instrumentalunterricht eine Schule des aktiven Hörens: darauf gerichtet, Musik wahrzunehmen, sich in sie einzufühlen und sich mit ihr zu identifizieren, sie zu verstehen und sie ausdrucksvoll als Botschaft an Hörer zu realisieren. Solche Hörfähigkeiten lassen sich nicht allein durch verbale Lehre vermitteln. Die Aufforderung „Hör dir genau zu!" reicht nicht aus. Zumindest ist sie umso wirksamer, je intensiver und spürbarer der Lehrer dem Spiel des Schülers „sein Ohr schenkt". Lehrende müssen selbst als aktive Zuhörer wirksam werden. Sie lehren musikalisches Hören durch ihr eigenes Zuhören.

Wolfgang Lessing hat in seinem Aufsatz *Zuhören?!* (Lessing 2006) die für das Musizieren unverzichtbare Fähigkeit des Sich-Zuhörens differenziert beschrieben: Der Spieler muss sich beim Zuhören seines eigenen Spiels in die Rolle des Adressaten der Musik, d. h. des idealen Zuhörers versetzen und sein Spiel auf diesen imaginären Hörer ausrichten. Für die Entwicklung dieser Fähigkeit ist die Art, wie der Lehrende im Unterricht zuhört, entscheidend wichtig. „Damit ein Schüler sich kreativ und fantasievoll in die Reaktionsweisen eines möglichen Hörers hineinversetzen kann, muss er umgekehrt immer wieder die Erfahrung machen können, dass sich sein Gegenüber seinerseits in sein Spiel hineinzuversetzen in der Lage ist." (Ebd., S. 329) Mit seinem Zuhören fungiert der Lehrer gewissermaßen als Vorbild und Statthalter des Zuhörens, die der Schüler als Musizierender benötigt. Die Haltung und die Fähigkeiten des aktiven Zuhörens erwerben Schüler in einer Art Übertragungsprozess. Wünschenswert ist eine Weise des Zuhörens, „die dem Schüler signalisiert, dass seine Impulse auch angekommen sind. Dazu ist entscheidend, dass der Lehrer sowohl den Schüler als auch die von ihm gespielte Musik ernst nimmt und als eine an ihn persönlich gerichtete Mitteilung begreift." (Ebd., S. 329f.)

Die Unterrichtsrealität zeigt, dass Lehrende dem Spiel ihrer Schüler auf sehr unterschiedliche Arten zuhören, und dementsprechend erleben Schüler vielerlei Weisen des Zuhörens von ihren Lehrern: aufmerksam – konzentriert – wohlwollend – mitgehend – begeistert – animierend – geduldig – stimulierend – gleichgültig – apathisch – kritisch – angespannt – genervt – unruhig – ungeduldig ... Zuhören kann also förderlich, aber auch destruktiv wirken. Konstruktives Hinhören auf das zu Gehör Gebrachte gilt der Musik wie dem Schüler. Es animiert ihn, sein eigenes Spiel deutlicher wahrzunehmen, und schafft ein anregendes, Aufmerksamkeit weckendes Klima, in dem sich Klangvorstellung und musikalische Realisierung differenzieren können. (Dass Angstfreiheit für die Hörfähigkeit eine große Rolle spielt, zeigt sich immer wieder im Gehör-

bildungsunterricht: Eine ruhige, konzentrierte Atmosphäre, in der der Lehrer Gelingensbereitschaft vermittelt, wirkt sich enorm steigernd auf die Leistungen der Lernenden aus.)

Bestimmte Phasen einer Unterrichtsstunde erfordern unterschiedliche Arten des Zuhörens. Wenn gemeinsam an der musikalischen Interpretation gearbeitet wird, hilft ein aktivierendes Zuhören des Lehrers, indem er energetische Entwicklungen und Ausdrucksnuancen des Musikstücks mit behutsamer Suggestivität vollzieht, also gleichsam gestisch mitmusiziert. Dabei kommt es auf das rechte Maß an: Eine extensive Animation erzeugt leicht Stressgefühle, setzt den Spieler unter Druck und ist nicht geeignet, seine „Lauschbereitschaft" (Jacoby 1984, S. 25) zu fördern. Wenn andererseits im Unterricht eine Vorspielphase stattfindet, ist gestische Zurückhaltung und Zurücknahme des Lehrers in die Rolle des rezeptiven Zuhörers angebracht. Hier geht es darum, dass der Schüler sich im Musizieren „freischwimmt" und ohne den Lehrer als begleitenden Rettungsschwimmer zurechtkommt. Aber selbst die Rolle des Zuhörers als Statthalter des Publikums ist nicht neutral: Auch bei völliger gestischer Zurücknahme wirkt die innere Haltung: Der Spieler realisiert seismografisch, ob ein Lehrer ihm wohlwollend und ermutigend oder aber mit negativen Gefühlen zuhört.

4.1.7 Lehrerrolle

Auch wenn Instrumentallehrer danach streben, in Gesprächen und Projekten mit ihren Schülern deren Lebenswirklichkeit in den Unterricht einzubeziehen – Unterricht bleibt eine aus dem sonstigen Leben ausgegrenzte, organisierte, honorierte Interaktion von Lehrenden und Lernenden. Wer unterrichtet, ist nicht mehr Privatperson, sondern Lehrerin bzw. Lehrer, und damit erfüllt er bzw. sie eine bestimmte gesellschaftliche Rolle (– was natürlich keineswegs ausschließt, dass privat Erlebtes in den Unterricht einfließt).

Rollenträger sind gebunden: „Ihr Handeln, ihre Rechte und Pflichten werden bestimmt durch die Bündel von Verhaltenserwartungen, -vorschriften und -zumutungen, welche die Gesellschaft insgesamt bzw. einzelne einschlägige Bezugsgruppen gemäß ihren Normvorstellungen an den Rollenträger aufgrund seiner sozialen und/oder beruflichen Position und den damit verbundenen Aufgaben und Funktionen richten." (Böhm 2000, S. 455) Beim Instrumental- und Vokalunterricht sind die Rollenerwartungen vielfältig und oft widersprüchlich. Drei Beispiele:

1. In der Vorstellung vieler Eltern soll Instrumentalunterricht ein Gegengewicht zu schulischem Lernen bieten. Musikschulen wollen und müssen als öffentliche Bildungseinrichtungen aber auch schulische Standards erfüllen.
2. Das Musizieren und der Unterricht sollen vor allem „Spaß" machen, aber auch zu vorzeigbaren Leistungen führen.
3. Instrumentalunterricht soll die Schüler individuell und ohne Normierung fördern; gleichzeitig bilden sich unter dem Einfluss von Eltern, Kollegen und nicht zuletzt den Schülern selbst bisweilen erhebliche Konkurrenzverhältnisse.

Gebunden sind Lehrende nicht nur durch äußere Erwartungen und Vorgaben an ihre Lehrerrolle, sondern auch durch das eigene Rollenverständnis. Da die von außen kommenden Zuschreibungen wie angedeutet vielfach differieren, gerät selbst eine flexible Auffassung der eigenen

Lehrerrolle unvermeidlich in Konflikte mit ihnen. Viele Spannungen im Verhältnis zu Schülern selbst, ihren Eltern, zu Vorgesetzten, Kollegen u. a. hängen damit zusammen. Darüber hinaus widerstreiten eigene Rollenauffassungen und hohes Berufsethos oft mit schmerzhaft bestimmten gesellschaftlich verbreiteten, und mit tendenzieller Geringschätzung verbundenen Sichtweisen auf den Beruf des Instrumentalpädagogen.

Die Kommunikation von Instrumentalpädagogen mit ihren Schülern, Eltern und mit anderen beruflichen Bezugspersonen vollzieht sich im Spannungsfeld all dieser rollenspezifischen Einflussfaktoren. Unmittelbar sprechen im Unterricht nur Lehrer und Schüler; mittelbar aber, als unterschwellig wirksame Kräfte „sprechen" auch andere der genannten Personengruppen, die mit der Lehrerrolle zu tun haben, mit ihren Erwartungen hinein. Lehrende und Lernende werden von ihnen in ihrem Agieren mitbestimmt – auch und vielleicht gerade dann, wenn es ihnen selbst nicht bewusst ist.

Wie behält man als Lehrender im Gefüge diverser Rollenerwartungen und -auffassungen einen klaren Kurs, ohne sich innerlich zu verstellen oder zu verbiegen? Neben einem positiven Selbstkonzept, dem die Überzeugung von der Wichtigkeit der zu leistenden pädagogischen Aufgabe und der eigenen Kompetenz zugrundeliegt, bedarf es kommunikationspsychologisch wohl besonders einer Verbindung von Authentizität und Wirkungskalkül.

Ohne persönliche Authentizität des Lehrenden (Echtheit, Unverstelltheit, Übereinstimmung des eigenen Handelns mit den eigenen Gefühlen) ist eine zwischenmenschlich zuträgliche Lehrer-Schüler-Beziehung und damit die Basis eines guten Unterrichts nicht möglich. Auch eine produktive Kommunikation über pädagogische Belange mit anderen Menschen im Zusammenhang mit Instrumentalunterricht kann kaum gelingen, wenn Lehrende nicht authentisch ihre Anliegen vertreten. Allerdings wäre eine uneingeschränkte Authentizität, die alle (oft widerstreitenden) Regungen zum Ausdruck bringt, kein sinnvolles Verhalten. Sie würde den jeweiligen Partner oft befremden und verletzen und dadurch neue Konflikte hervorbringen. Wünschenswert ist vielmehr eine reflektierte Authentizität, die den persönlichen Wirkungsabsichten Rechnung trägt und die Folgen der eigenen Äußerungen einkalkuliert. Die Psychotherapeutin Ruth Cohn hat dafür den Begriff *selektive Authentizität* geprägt (Schulz von Thun 1981, S. 120f.). Sie charakterisierte sie mit dem Satz: „Nicht alles, was echt ist, will ich sagen, doch was ich sage, soll echt sein [...]" (ebd., S. 120). Selektive Authentizität *ermöglicht*, die eigenen Anliegen glaubwürdig und engagiert zu vertreten; gleichzeitig *bewahrt* sie davor, mit ihnen destruktiv zu wirken. Kommunikation ist immer zugleich Ausdruck *und* Wirkung (ebd., S. 209). Gerade die Lehrerrolle verlangt in hohem Maße beides, denn Unterricht ist ein auf Wirkungsabsichten gerichtetes zwischenmenschliches Geschehen. Stimmigkeit pädagogischer Kommunikation setzt voraus, dass das von Lehrenden Geäußerte mit den persönlichen Anliegen ihres Berufs in Übereinstimmung steht. Womöglich ergibt sich durch die Priorität der Stimmigkeit mitunter ein Verzicht auf Authentizität um jeden Preis. Stimmig wird das Verhalten dann durch das Einstehen für die eigenen pädagogischen Überzeugungen und die Verkörperung der für richtig befundenen Lehrerrolle.

4.1.8 Lehrer-Schüler-Verhältnisse

Der in der Pädagogik im Singular gebräuchliche Ausdruck Lehrer-Schüler-Verhältnis scheint von einer Idealbeziehung der am Unterricht beteiligten Partner auszugehen. Tatsächlich aber sind die Konstellationen zwischen Lehrenden und Lernenden stets sehr individuell. Keine Beziehung ist wie die andere. Ob im Einzel-, Gruppen- oder Klassenunterricht: stets schwingen im Interagieren zwischen pädagogischen Partnern individuelle Empfindungen mit, entwickeln sich spezifische Kommunikations- und Verhaltensformen. Vor allem im Einzelunterricht gewinnen die hier entstehenden engen Beziehungen sehr individuelle Ausprägungen. Instrumentalunterricht hat viel zu tun mit ästhetischem Erleben, mit Gefühlen und einem von ihnen mitbeeinflussten körperlichen Handeln. Das primäre Medium des Musizierens ist zusammen mit dem Instrument der Körper des Spielers. Zur Vermittlung bestimmter Spielfähigkeiten wird mit körperlichen Berührungen gearbeitet. Solche Umstände verstärken den sehr persönlichen, individuellen, bisweilen gar als intim empfundenen Charakter von Instrumentalunterricht. Die Klavierpädagogin Margit Varró führt aus, „daß der Musikunterricht eine der denkbar innerlichsten Beziehungen zweier Menschen zueinander ist. Im Musizieren treten Schüler und Lehrer mehr aus sich heraus als sonst. [...] Überdies führt die gemeinsame Beschäftigung mit Musik auch den erwachsenen Schüler leicht dazu, einen Teil der überschwenglichen Gefühle, die durch die Musik ausgelöst werden, auf den Lehrer zu übertragen – vorausgesetzt natürlich, dass dessen Persönlichkeit genug Anziehendes für ihn hat. Umgekehrt ist es oft die Liebe zum Lehrer, die ihn dazu bringt, tiefer in das Studium der Musik einzudringen, als er es sonst getan hätte. So kommt also die Liebe zur Musik dem Lehrer zustatten und die Liebe zum Lehrer der Musik." (Varró 1958, S. 284)

Die Vielgestaltigkeit und die persönlichen Prägungen der Lehrer-Schüler-Verhältnisse im Instrumentalunterricht machen die in ihm stattfindende pädagogische Arbeit besonders attraktiv, stellen allerdings auch hohe Anforderungen an Lehrende. Gute Instrumentalpädagogen benötigen zwischenmenschliche Sensibilität, Taktgefühl, psychologische Intuition, aber auch die Fähigkeit, die Grenzen ihrer pädagogischen Rolle zu wahren. Gefordert sind Fähigkeiten der Beziehungsgestaltung.

Eine Lehrer-Schüler-Beziehung ist eine Konstellation, die sich aus den Bedürfnissen und den Potentialen der beteiligten Partner ergibt. Aus diesen Bedürfnissen und Potentialen erwachsen bestimmte Funktionen, die Lehrer gegenüber Schülern wahrnehmen können. Einige Grundtypen solcher Funktionen – zusammen mit oder auch neben der unmittelbaren Aufgabe, Fähigkeiten des Musizierens zu vermitteln – sind: Idol, Mentor, Lernpartner, Coach, Freund, Meister. Lehrende werden nicht selten in solche Rollen bzw. Funktionen „hineingespielt", d. h. sie ergeben sich aus der Dynamik des jeweiligen Beziehungsgeschehens. Hier einige Beispiele für die genannten Funktionen: Ein Kind liebt und verehrt seine Blockflötenlehrerin, die so wunderbar mit ihm umgeht und spielt; für einen Gitarrenschüler in der Pubertät ist sein Lehrer eine wichtige Leitfigur, da er ihm in Konflikten mit den Eltern und durch seine Mentorfunktion bei der Ablösung von ihnen hilft; ein beruflich eingespannter Erwachsener sieht seine Klavierlehrerin als Partnerin seines Lernens, die ihm bündige Hinweise gibt, um eigenständig weiterüben zu können; ein anderer Erwachsener erlebt seinen Lehrer im Laufe des Unterrichts, in dem sich in vielen Gesprächen häufig Bezüge zwischen Musik und Leben auftun, immer mehr als

persönlichen Coach, und dieses Erleben führt zu freundschaftlichen Gefühlen zwischen Schüler und Lehrer; eine Musikstudentin verehrt und bewundert ihre Lehrerin als Meisterin ihres Instruments. Dies sind einige typische Lehrer-Schüler-Beziehungen im Instrumentalunterricht. Jede von ihnen fördert zusammen mit dem musikalischen Lernen auf besondere Weise die Persönlichkeit des Schülers. Ob und wie weit ein Lehrer bereit ist, in seinem Unterricht solche über den unmittelbaren musikalischen Bereich hinausgehenden Funktionen zu übernehmen, hängt vor allem von seiner Beziehungsfähigkeit ab. Zu ihr gehört, zusammen mit dem Gespür für die Bedürfnisse der Schüler und dem persönlichen Engagement, auch die Fähigkeit, mit deren Entwicklung Schritt zu halten. Aus Kindern werden Jugendliche. Dadurch ändert sich tiefgreifend ihre Sicht auf Eltern und Lehrer. Ebenso ändert sich, was sie von diesen brauchen, um mit neuen Lebensumständen, mit persönlichen Herausforderungen und Problemen zurechtzukommen und trotz Krisen Glück zu erfahren. Lehrer allerdings benötigen gerade dann, wenn sie sich intensiv um ihre Schüler kümmern, auch die Fähigkeit, diese loszulassen. Bei Überidentifikation droht Verkrampfung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und Abhängigkeit des Lehrers von dieser Beziehung. Immer wieder müssen Lehrer sich zu Bewusstsein bringen, dass sie nur *zeitweilige* Begleiter in bestimmten Lebensphasen ihrer Schüler sind. Letztlich besteht ihre pädagogische Aufgabe unter anderem darin, Schüler mündig werden zu lassen und sich als Lehrer entbehrlich zu machen.

Neben den genannten primär beziehungsgeprägten Funktionen gibt es mancherlei „Leitvorstellungen" von der pädagogischen Arbeit des Lehrers, die sich in der Geschichte der Pädagogik herausgebildet haben. Auch sie können die Beziehungen zwischen Lehrenden und Schülern prägen. Oft bestimmt oder beeinflusst die eine oder andere von ihnen mehr oder minder bewusst das pädagogische Selbstverständnis von Lehrenden. Der Musikpädagoge Rudolf-Dieter Kraemer nennt neben dem bereits genannten Bild des „Meisters" die folgenden Leitvorstellungen:

- „der Gärtner, der geduldig die Fähigkeiten seiner Schüler heranwachsen lässt
- der Wissenschaftler, der die richtigen Fragen stellt
- der Geburtshelfer, der die spezifischen Fähigkeiten der Schüler fördert
- der Experte, den man um Rat fragen kann
- der Bildhauer, der die rechten Zöglinge formt
- der Lebenslehrer, der die Lebensweisheit vermittelt u. Ä." (Kraemer 2004, S. 118)

Lehrer-Schüler-Beziehungen sind anfällig für mancherlei Störungen. Immer wieder bedarf es der Fähigkeit, kommunikative Schwierigkeiten wahrzunehmen, in sich selbst zu spüren, inwiefern sie das eigene Handeln beeinträchtigen, und sie dann, wenn sie nicht beiläufiger Art sind, in Ruhe, konstruktiv und womöglich mit einer zuträglichen, entkrampfenden Portion Humor anzusprechen, um dann nach gemeinsam getragenen Lösungen zu suchen. Die Klärung von Störungen sollte nicht aufgeschoben werden, weil diese sonst eine ungute Dynamik entfalten und die Beziehung vergiften. „Sag einfach, was mit dir ist, das ist ein ungeheurer Trick." (Ruth Cohn, zit. n. Schulz von Thun 1981, S. 116) Die mutige Beherzigung dieses verblüffend einfachen, aber höchst wirkungsvollen Ratschlags kann viele Misshelligkeiten frühzeitig auflösen. Wie in anderen Partnerschaften ist auch im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden Bezie-

hungsqualität keine statische Gegebenheit, sondern sie beruht auf fortwährender Bemühung um wechselseitiges Verstehen und um das Ausbalancieren unterschiedlicher Vorstellungen und Bedürfnisse. Im Unterricht trägt der Lehrer aufgrund seines fachlichen und persönlichen „Vorsprungs" die Hauptverantwortung für diese Bemühung. Allerdings ist er keineswegs gefeit gegen persönliche Unzulänglichkeiten. Häufig kommt es zu vermeintlichen „Besitzansprüchen" auf erfolgreiche Schüler sowie zu Kränkungsgefühlen durch mangelnde Resonanz auf das eigene Engagement.

Eine große Bedeutung für die Lehrer-Schüler-Beziehung hat das Selbstkonzept des Lehrenden. Ein negatives Selbstbild des Lehrers wird ihn auch im Schüler immer wieder hauptsächlich Negatives, Unzureichendes, Verwerfliches wahrnehmen lassen. Zudem bedingt es einen pädagogisch schädlichen Egozentrismus, indem es den Lehrer ständig dazu nötigt, kompensatorisch die eigene Bedeutung unter Beweis zu stellen. Ein positives Selbstkonzept (d. h. ein Grundgefühl vom Wert der eigenen Persönlichkeit und der Qualität der beruflichen Arbeit) ist die Voraussetzung, um in Schülern positive Energien zu wecken, sie mit Zuversicht, Selbstvertrauen und Freude an eigenen Leistungen zu „begaben".

Ursachen von Beziehungsstörungen können auf der Beziehungs- wie auf der Sachseite des Unterrichts liegen. Wenn sich längerfristige Mängel an persönlicher Sympathie und/oder unterschiedliche Vorstellungen von den Zielen und Inhalten des Unterrichts (Differenzen hinsichtlich der Qualitätsansprüche und/oder des bevorzugten Repertoires) trotz umsichtiger Bemühungen nicht auflösen lassen, ist eine Fortführung des Unterrichtsverhältnisses für beide Partner unersprießlich oder gar schädlich. Lehrer-Schüler-Beziehungen sind keine Dauerverhältnisse, sondern – auch bei möglicherweise über die Unterrichtszeit hinaus fortdauernder Verbundenheit – zeitlich befristete Zweckgemeinschaften. Die Fähigkeit, in Konfliktfällen in Frieden und Respekt die gemeinsame Arbeit zu beenden, gehört zur Reife eines Pädagogen.

Die zeitliche und formale Begrenztheit von Unterrichtsstunden bedingt, dass Lehrende und Lernende einander nur eingeschränkt kennenlernen können. Der enge Rahmen formellen Lehrens und Lernens spurt die Kommunikation auf bestimmte Interaktionsformen und Unterrichtsinhalte ein, sodass unter den Partnern leicht einseitige oder gar negative Bilder voneinander entstehen. „Der Kontakt ist unrepräsentativ. Unter anderen Lebensbedingungen, schon auf einer Klassenreise, hat der Schüler eher Gelegenheit, die vollwertigen Seiten seiner Person zur Entfaltung zu bringen. – *Und so ist die Achtung vor dem anderen viel weniger eine Frage der Moral als vielmehr eine Frage des wirklichen, repräsentativen Kontaktes.*" (Schulz von Thun 1981, S. 178; kursiv im Original) Daher sollten Lehrende sich darum bemühen, über den offiziellen Unterricht hinaus gelegentlich weitere halbformelle oder informelle Gemeinsamkeiten mit ihren Schülern zu pflegen. Organisatorische Vorbereitungen von Klassenvorspielen, Musikfreizeiten, gemeinsame Konzertbesuche usw. bieten dazu Gelegenheiten.

Ob Lehrer-Schüler-Beziehungen stimmig sind, entscheidet sich an einem einfachen Kriterium: daran, dass die Schüler sich auf ihre Lehrer und die Lehrer sich auf ihre Schüler freuen.

4.1.9 Kommunikation mit Eltern[3]

Wenn Lehrende Kinder unterrichten, ist die Kommunikation mit den Eltern bzw. den erziehungsberechtigten Elternteilen eine wichtige und unverzichtbare Aufgabe. Je jünger Schüler sind, desto mehr Stabilität braucht das Beziehungsgefüge zwischen Kindern, Eltern und Lehrern. Die meisten Kinder benötigen für ihr Musizierenlernen elterliche Unterstützung beim häuslichen Üben und darüber hinaus eine positive Resonanz auf ihr Musikmachen. Eltern haben eine Scharnierfunktion zwischen dem Unterricht und dem zu Hause stattfindenden musikalischen Lernen. Zusammen mit dem Unterrichten von Kindern ist es die Aufgabe von Lehrenden, dafür zu sorgen, dass Eltern ihre Kinder in zuträglicher Weise musikalisch fördern und begleiten können.

Die Grundfrage einer guten Kommunikation mit Schülereltern lautet: „Wie sorge ich wirkungsvoll dafür, dass mein Unterricht in einem für die mir anvertrauten Schüler zuträglichen Beziehungsgefüge stattfinden kann, dass die Eltern meiner Schüler über meine pädagogische Arbeit orientiert sind und dass sie diese angemessen unterstützen?"

Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Eltern können sich beim Instrumental- und Vokalunterricht daraus ergeben, dass dieser Unterricht im Unterschied zu dem an allgemeinbildenden Schulen freiwillig und überdies kostenpflichtig ist. Eltern „kaufen" (sich?) diesen Unterricht für ihre Kinder. Dies führt mitunter zu der Sichtweise, dass Instrumentallehrer als eine Art Dienstleister gefälligst die Vorstellungen der Eltern über das Musiklernen ihrer Kinder verwirklichen sollen. Lehrer stehen dann bei Divergenzen im Konflikt zwischen ihren eigenen Auffassungen von musikalischer Bildung und den elterlichen Wünschen. Hier sollte die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern zu einem transparenten Ausgleich von Erwartungen und Ansprüchen auf beiden Seiten führen. Hauptkriterium für einen gelingenden Ausgleich bleibt, dass die Schüler sich ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechend musikalisch entwickeln können.

Konflikte zwischen Schülern, Lehrern und Eltern können mit unterschiedlichen Kräfteverhältnissen im Beziehungsgefüge der drei pädagogischen Partner zusammenhängen. Lehrende benötigen einen wachen Sinn für die Dynamik des jeweiligen Beziehungsgefüges. Ein nützliches Diagnoseinstrument ist die Typologie von Verhältnissen der pädagogischen Partner, die die Erziehungswissenschaftlerin und Musikpsychologin Susan Hallam konzipiert hat. Sie unterscheidet folgende sieben Konstellationen[4]:

1. Lehrer dominant,
2. Eltern(teil) dominant,
3. Lehrer-Eltern-Duo,
4. Lehrer-Schüler-Duo,
5. Schüler-Eltern-Duo,
6. unstimmiges Trio,
7. harmonisches Trio.

3 In diesem Abschnitt greife ich auf frühere Veröffentlichungen zurück (Mahlert 1997 und 2011).

4 Klassifizierung von Susan Hallam in ihrem Beitrag *Enhancing learners' motivation and learning throughout the lifespan* auf dem Symposium *Künstler als Pädagogen – Pädagogen als Künstler?, Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden*, 3.–5. November 2006. Der Beitrag wurde bislang nicht publiziert.

Ideal ist die letzte Konstellation, das harmonische Trio. Hier wirken die pädagogischen Partner fruchtbar zusammen und verstärken wechselseitig die Effizienz des in seinen Zielen gemeinsam getragenen Unterrichts. Aber auch andere Kräfteverhältnisse können positive Energien freisetzen. Unstimmige Trios sind dann hinnehmbar, wenn Schüler und Lehrer die Hauptstimmen spielen. Einen dominanten Lehrer können Eltern akzeptieren, wenn sie seinen starken Einfluss auf ihr Kind gutheißen. Förderlich kann auch die Konstellation eines Lehrer-Schüler-Duos sein: etwa dann, wenn Lehrende als Mentoren fungieren, die Schülern die Ablösung von den Eltern erleichtern und ihnen dabei helfen, eine eigenständige Persönlichkeit zu werden. Prekär dagegen dürften in den meisten Fällen die übrigen Konstellationen sein: eine längerfristige Dominanz von Eltern über den Lehrer engt seinen pädagogischen Spielraum ein; ein Lehrer-Eltern-Duo stört das Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler und wird von diesem leicht als bedrohliche Verbündung gegen ihn erlebt; gegenüber einem Schüler-Eltern-Duo andererseits sieht sich ein Lehrer zwangsläufig auf verlorenem Posten.

Für eine professionelle Kommunikation mit den Eltern bieten sich diverse Formen an. Lehrende sollten sie kennen und sorgfältig überlegen, welche von ihnen im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit unbedingt erforderlich, welche darüber hinaus sinnvoll und im Rahmen ihrer Arbeitszeit möglich sind. Nachfolgend einige wichtige Formen mit kurzen Erläuterungen[5]:

Offene Stunden, Demonstrationsstunden etc.: Eltern, die in bestimmten Unterrichtsstunden als Beobachtende anwesend sind, erhalten die Möglichkeit, sich direkt darüber zu informieren, wie es im Instrumentalunterricht zugeht, welche Inhalte und Verfahrensweisen dort praktiziert werden. Solche Unterrichtsangebote lassen sich gut verknüpfen mit anschließenden Gesprächen, in denen Lehrkräfte ihren Unterricht erläutern und mit den Eltern über ihre Fragen und Gedanken im Hinblick auf einen möglichen oder bereits stattfindenden Unterricht ihrer Kinder sprechen.

Einbeziehung eines Elternteiles in den Unterricht: Bei kleinen Kindern kann es günstig sein, wenn ein Elternteil nicht nur im Unterricht anwesend ist, sondern musikalisch mitagiert: singend, spielend, sich bewegend. Die Suzuki-Pädagogik praktiziert bekanntlich sogar als pädagogisches Prinzip, dass auch die Mutter im Unterricht zusammen mit ihrem Kind die Anfangsgründe des Instruments erlernt. „Mitlernende" und im Unterricht mitmusizierende Eltern können ihre Kinder leichter zu Hause unterstützen als musikalisch abstinente Eltern.

Informelle Gespräche: Wenn Eltern ihre Kinder zum Unterricht bringen oder von dort abholen, lässt sich neben der Begrüßung und einigen Smalltalk-Sätzen das eine oder andere Organisatorische schnell klären. Solche „Tür-und-Angel"-Gespräche sind jedoch nicht gut geeignet, um differenziert über pädagogische Anliegen zu sprechen. Es besteht Zeitdruck, es gibt keinen Raum, in den man sich in Ruhe begeben könnte, und Schüler erleben es meist als unangenehm, wenn Eltern und Lehrer in ihrer Gegenwart über sie reden. Immerhin bieten solche informellen Kontakte den Lehrenden Gelegenheit, Mütter oder Väter ihrer Schüler hin und wieder zu sehen, und außerdem gewinnen sie einen Eindruck, wie sie miteinander umgehen.

5 Weiteres dazu in Mahlert 1997, S. 330–334.

Telefongespräche: Die einfachste und neben informellen Begegnungen beim Bringen und Abholen der Kinder häufigste Kontaktform zwischen Eltern und Lehrern ist wohl das Telefonieren. Es entspricht der traditionellen Verbindung von Instrumentalunterricht und privatem Rahmen – der bis zur Ausbreitung des Musikschulwesens dominierende Privatunterricht wurde zumeist in der Wohnung des Lehrers oder der Schüler erteilt –, dass Eltern in der Regel weniger Tabugefühle vor der Privatsphäre der Instrumentallehrer ihrer Kinder haben als vor der ihrer Lehrer an allgemeinbildenden Schulen. Lehrkräfte müssen individuell entscheiden, ob sie diesen Usus akzeptieren oder ihm entgegenwirken wollen.

Sprechstunden: In allgemeinbildenden Schulen sind Elternsprechstunden die Regel, in Musikschulen und im Privatunterricht dagegen eher Ausnahmen. Die Professionalisierung von Instrumentalpädagogen hat in Bezug auf Elternkontakte nicht den Grad der Formalisierung erreicht wie bei Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen. Sprechstunden im Bereich der Instrumentalpädagogik erzeugen leicht ein Gefühl von Verschulung eines freiwillig gewählten Unterrichts. Gelegentlich jedoch gelingt es tatkräftigen Lehrenden an Musikschulen, im Zusammenhang mit ihrer intensiven und auch in anderen Formen betriebenen Elternarbeit Sprechstunden einzurichten, die von engagierten Eltern als Gelegenheit zur Beratung und zum pädagogischen Austausch wahrgenommen werden. Ein geeigneter Raum und eine angenehme Atmosphäre können viel dazu beitragen, dass eine solche Praxis gelingt.

Mails: Nicht nur individuell, sondern auch als Rundbriefe an die Eltern einer Instrumentalklasse bieten Mails die Möglichkeit, schnell über anstehende Termine, Vorspiele, Lehrerkonzerte, Feste, Sprechstunden, Elterntreffen, besondere Unterrichtsangebote (z. B. Demonstrationsstunden), interessante Sendungen in Fernsehen und Radio, aufschlussreiche Literatur zum Instrumentalunterricht und manches mehr zu informieren. Rundmails können dazu beitragen, dass sich eine Art Corporate-Identity-Gefühl in einer Klasse bildet.

Informationsveranstaltungen, Elternabende: Zusammenkünfte dieser Art bieten Lehrenden die Möglichkeit, gründlich über ihren Unterricht zu informieren, mit Eltern ins pädagogische Gespräch zu kommen und sie bei allen Fragen und Problemen im Zusammenhang mit dem Unterricht ihrer Kinder zu beraten. Sorgfältig formulierte Einladungen mit Beschreibung der vom Lehrenden vorgeschlagenen Gesprächspunkte sowie ein angenehm hergerichteter Raum sind wichtig, damit solche Abende atmosphärisch erfreulich und inhaltlich produktiv gelingen können. Elternarbeit von Lehrenden hat nicht zuletzt die Aufgabe, Eltern zu ermöglichen, sich untereinander kennenzulernen, sich auszutauschen über ihre Erfahrungen beim Musizierenlernen ihrer Kinder und sich auf diese Weise wechselseitig nützlich zu sein. Immer wieder wird es bei Informationsveranstaltungen und Elternabenden um die Frage gehen, wie Eltern ihre Kinder am besten unterstützen können, was sie dabei beachten und vermeiden sollten.

Vorspiele, Feste: Auch Schülervorspiele bedürfen sorgfältiger Planung und Vorbereitung, wenn sie nicht zu lieblosen und beklemmenden Präsentationen geraten sollen. Dazu gehören atmosphärisch angenehme, zumindest mit geringem Aufwand ansprechend hergerichtete Räume, eine durch Moderation dem Publikum vermittelte Programmidee und vor allem ein angstfreies (was nicht bedeuten muss: lampenfieberfreies) Klima, in dem Schüler mit Lust ihre individuellen Potenziale zeigen können und sich nicht durch destruktive Konkurrenz verglichen und

möglicherweise abgewertet fühlen. Vor allem den Lehrenden kommt die Aufgabe zu, durch die Art des Auftretens, der Begrüßung und der Moderation ein solches Klima zu ermöglichen. Noch schöner geraten Schülervorspiele, wenn Eltern in die Programmgestaltung einbezogen werden und ihrerseits kleine Aufgaben übernehmen: passende Texte rezitieren, moderieren, tanzen, für gastronomische Bewirtung im Anschluss an das Programm sorgen ... So können Vorspiele zu musikalischen Festen werden, in denen Schüler, Eltern, Verwandte und Gäste mit Lehrkräften gemeinsam feiern und das Musizieren vor Publikum Glanz gewinnt.[6]

Gerade jüngere Lehrkräfte haben oft Probleme damit, gegenüber dominant auftretenden Eltern eine klare, ihrer Berufsrolle entsprechende Position zu finden. Angemessene Verhaltensweisen in schwierigen Situationen und Möglichkeiten geschickter Gesprächsführung lassen sich gut in Rollenspielen üben. Dies kann im Studium, im Kollegenkreis und in Fortbildungen geschehen. Auf diese Weise können auch erlebte kritische Situationen in Elterngesprächen mit großem Nutzen nachgearbeitet werden. Die Analyse des Grundproblems bietet eine Basis für die Entwicklung und Erprobung günstigerer Alternativen zu der als ungut empfundenen Spontanreaktion. Für das Gesprächsverhalten empfehlen sich folgende Strategien:

Sich Luft verschaffen: Dies ist wichtig, um in kritischen Situationen, in denen man unvorbereitet mit einem Ansinnen konfrontiert wird, Zeit zum Überlegen zu gewinnen. Zeit gewinnen lässt sich, indem man das vom Gesprächspartner Gesagte sachlich und wohlwollend paraphrasiert. Auch Rückspiegeln („Ich stelle fest, dass ...") und Zurückfragen („Ist es so, dass ...?") ist möglich. Neben dem Gewinnen von Freiraum für eigene Überlegungen signalisiert dieses Verhalten dem Gesprächspartner, dass sein Anliegen sorgfältig aufgenommen wird. Das reduziert meist die Spannung oder gar Aggressivität des Gesprächspartners und wirkt versachlichend.

Nicht sich selbst schon zu Beginn selbstkritisch ein Minus einräumen: („Sie haben natürlich recht mit ihrer Kritik ..."). Dies verkleinert von vornherein die eigenen Möglichkeiten beim Entwickeln einer konsensfähigen Lösung mit dem Gesprächspartner.

Nicht verhindern, sondern ermöglichen: Der Partner muss sich mit seinem Ansinnen angenommen und verstanden fühlen. Erst wenn dies der Fall ist, wird er bereit sein, weitere bisher nicht erwogene, möglicherweise zu neuen Sichtweisen führende Gedanken seines Gesprächspartners zuzulassen. Es geht darum, sinnvolle Lösungen zu finden, in denen er sich mit seinem Anliegen aufgehoben fühlt – auch dann, wenn es von seinem ursprünglichen Ansinnen abweicht.

4.1.10 Sprache, sprechen

Sprache als Kommunikationsmedium erfüllt im Instrumentalunterricht zwei Grundfunktionen: Sie dient der zwischenmenschlichen Verständigung sowie der Vermittlung von Musik und Musizierfähigkeiten. In der Unterrichtspraxis sind beide Funktionen aufeinander angewiesen. Kommunikationspsychologische Kompetenz ohne musik- bzw. musizierspezifische Verbalisierungsfähigkeit bleibt instrumentalpädagogisch ebenso unzureichend wie umgekehrt.

6 Zur Gestaltung von Schülervorspielen vgl. Wüstehube 2005.

Unabhängig vom Inhalt des Gesprochenen gilt, dass Kommunikation Spielcharakter hat. Jean Paul formulierte: „Das schönste und reichste Spiel ist Sprechen, erstlich des Kindes mit sich, und noch mehr der Eltern mit ihm." (Jean Paul 1963, S. 612) Dies gilt nicht minder für Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden. Wie im Spiel gibt es auch im Gespräch „Aktivierungszirkel" (Heckhausen 1964, S. 225–243) von fortwährend sich ereignenden Spannungen und Lösungen: In jedem Satz, in jeder Mitteilung sind Spannungskurven vorhanden, Fragen erzeugen Erwartungsspannungen, Antworten lösen sie auf usw. Damit verwirklicht Sprechen ein Prinzip des Musizierens. Gesprächspartner werfen gleichsam einander Bälle zu, nehmen sie auf, spielen sie zurück ... Und wie im musikalischen Spiel vollziehen sich auch im Sprechen – allein oder im gemeinsamen Gespräch – zeitspezifische Spielmomente wie „anfangen und enden, Bewegung, Veränderung, Entwicklung, abbrechen und neu anfangen usw." (Eggebrecht in: Dahlhaus, Eggebrecht 1985, S. 185) Pointiert ließe sich sagen: Sprechen *ist* eine Form des Musizierens. Schon unter diesem Gesichtspunkt sind Gespräche im Instrumentalunterricht mehr als bloße Verständigung. Gespräche haben prinzipiell mit der Sache Musik zu tun. „Gesprächskultur" im Instrumentalunterricht kultiviert musikalische Fähigkeiten. Somit haben Gespräche im Unterricht generell einen musikdidaktischen Wert.

Musikalisch ist das Sprechen auch insofern, als die klanglichen (als prosodisch oder parasprachlich bezeichneten) Parameter (Tonfall, Klangfarbe, Lautstärke, Tempo, Artikulation, Akzentuierung usw.) eine wichtige Rolle bei der Übermittlung von Inhalten spielen. Sie haben einen erheblichen Einfluss auf die Atmosphäre und das Beziehungsgefühl der Unterrichtspartner. Daher gehören ihre Beachtung und Pflege unverzichtbar zur Gesprächskultur.

Nach der unabhängig von den Gesprächsinhalten vorhandenen prinzipiellen Musikalität des Sprechens ist nun auch das auf musikalische Inhalte gerichtete Sprechen zu bedenken. Instrumentalmusik erklingt zwar ohne Worte, und das, was sie wortlos ausdrückt, lässt sich niemals vollständig in Worte übersetzen. Gleichwohl sind Auffassung, Verständnis und Ausführung von Musik in den allermeisten Fällen in beträchtlichem Maße sprachlich vermittelt. Auch insofern kommt der Sprache als Medium musikalischen Lernens und Lehrens eine hohe Bedeutung zu. Im Sprechen über Musik, im Verbalisieren musikalischer Phänomene und von Vorgängen des Musizierens vertieft sich musikalisches Lernen. Sprechen über Musik ist kein Nebenweg oder Notbehelf, sondern ein zentrales Handlungsfeld für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten. Nach der Devise „nicht reden, sondern Musik machen!" Musizieren gegen Sprechen über Musik auszuspielen, impliziert eine irrige Alternative. Die Sprache der Musik und die Wortsprache gehören im Unterricht zusammen. Sprache ist nicht nur prinzipiell, sondern auch in Bezug auf Musik ein Bildungsmittel. Sprache bildet und differenziert musikalisches Bewusstsein. Daher hat Instrumentalunterricht zusammen mit der Befähigung zum Musizieren auch die Aufgabe, Schüler über Musik sprechen zu lehren und sie sprachliche Mittel für ihr Musik-Erleben finden zu lassen. Dies geschieht im Kommunizieren über Musik. Nach und nach sollten Schüler die Fähigkeiten erwerben,

- Begriffe der musikalischen Fachsprache zu gebrauchen und musikalische Strukturen mit ihnen zu benennen,
- differenzierte Adjektive für musikalische Ausdrucksgehalte zu finden,

- musikalische Zusammenhänge (Phrasen, Entwicklungen, Formteile usw.) in ihren Eigenarten näher zu beschreiben, sowohl mit musikspezifischen Begriffen wie auch in eigenen Worten,
- Analogien für musikalische Abläufe zu finden (Bilder, Landschaften, Geschichten, Personen, Szenen usw.),
- Spielvorgänge (wie Bewegungsabläufe, kinästhetische Empfindungen) zu beschreiben.

Die Übertragung von musikalischen Erlebnisgehalten in Sprache, das Finden passender Worte, Formulierungen und Sätze ist ein kreativer Prozess. Die Suche nach Ausdrucksmöglichkeiten in einem anderen Medium intensiviert die Wahrnehmung für den zu verbalisierenden Erlebnisgehalt, und durch die sprachliche Darstellung wird dieser seinerseits auf neue Weise wahrgenommen. Verbalisieren ist eine enorme Wahrnehmungsschulung.

Die Unterrichtssprache von Lehrenden muss dem Fassungsvermögen des Schülers, seinem Alter und seinem Kenntnisstand angemessen sein. Im Unterricht mit Kindern sind Einfachheit, Fasslichkeit, Prägnanz, bildliche Verlebendigung geboten. Eine „kindertümelnde" Sprache und Sprechweise dagegen unterbleibt besser. Kinder wollen „groß" werden und sein, und Lehrer erweisen ihnen den besten Respekt, wenn sie sie in diesem Bedürfnis ernst nehmen, statt sie infantilisierend klein zu halten.

Zu instruktiven Zwecken benötigen Lehrende verschiedene Arten der Verbalisierung. Gut erklären und informieren können, Vorgänge mit Bildern und Vergleichen erhellen können – das sind erfahrungsgemäß von Lernenden besonders geschätzte Lehrerqualitäten. Ihr pädagogischer Erfolg setzt allerdings voraus, dass Lehrende gelernt haben, mit ihren Ausführungen wirklich „auf den Punkt zu kommen". In Gesprächsphasen kann eingehend über Musik gesprochen werden. In Erarbeitungsphasen dagegen sind äußerste Kürze und Prägnanz geboten. Hier unterläuft Lehrenden häufig der Fehler, durch ausgreifende Erklärungen den „Motor" des Schülers abzuwürgen, d. h. seinen Spielfluss über Gebühr zu unterbrechen. Um dies zu vermeiden, brauchen Lehrer die Fähigkeit, instruktive Hinweise in knappe Formeln, Devisen, Stichworte zu fassen.

Zusammen mit der Kultivierung des eigenen Sprechens sollten Lehrende vor allem darum bemüht sein, das Sprechen der Lernenden zu fördern. Allzu leicht geraten Lehrende im Unterricht in monologische Fahrwasser und verlieren den unmittelbaren Gesprächskontakt zu ihren Partnern. Ausgreifendes Dozieren mag Lehrenden ein Selbstgefühl von Kompetenz geben; sein Nutzen bleibt zweifelhaft. Passives Aufnehmen von Gehörtem bietet weniger Lernchancen als interaktives Sprechen.

4.1.11 Nonverbal kommunizieren

Ähnlich wie das Sprechen lässt sich auch nonverbales Kommunizieren als ein musikalischer Vorgang begreifen. Damit hat auch die Kommunikation ohne Worte vor jedem unmittelbaren Bezug auf musikalische Phänomene eine musikpädagogische Relevanz. Auch ohne Instrument „musizieren" Lehrende und Lernende körpersprachlich miteinander.

Nonverbales Verhalten ist ein mächtiges Mittel der Beziehungsgestaltung. Ob wir uns in Gegenwart eines Menschen wohlfühlen, hängt in beträchtlichem Maß von seiner Haltung, seinem Tonus, seinem Minenspiel, dem Tempo, der Dynamik und der Räumlichkeit seiner Bewegungen ab. Besonders von nonverbaler Kommunikation gilt, dass sie sich als ein Spielgeschehen zwischen den Partnern vollzieht. Körpersprachliches Agieren wirkt unmittelbar auf den Partner ein. Es ist, als ob es als eigenständiger Faktor auf ihm „spielt". So wirken die Bewegungen von Kommunikationspartnern beim Betrachten von aufgezeichneten Gesprächen ohne Tonwiedergabe wie ein Gefüge geheimnisvoll koordinierter Impulse, ja bisweilen wie ein abgestimmter Tanz. Vieles von dieser Dynamik ist den Beteiligten keineswegs bewusst. Unterschwellig aber beeinflusst es umso intensiver ihr Beziehungsgefühl und prägt die Atmosphäre des Zusammenseins.

Es gibt Grundmuster körpersprachlicher Signale und ihrer Wirkungen. Die Psychologin Maya Hofer hat einen Katalog von problematischen und förderlichen Verhaltensweisen zusammengestellt (Hofer 2000, S. 16f.):

Tab. 4.1.1: Katalog von problematischen und förderlichen Verhaltensweisen

Nicht hilfreich in einer pädagogischen Situation, weil sie abwertend, demütigend, ausgrenzend wirken können, sind	**Hilfreich sind**
Stirnrunzeln	Klarer Blickkontakt
Lippen verziehen	Freundlicher, bejahender Blick
Augenbrauen hochziehen	Körperhaltung dem Schüler zugewandt
Kopf hoch tragen	Keine demonstrativen Körperbarrieren
Kein Blickkontakt	Leiser, langsamer und tiefer sprechen
Blick abwenden	Ruhige Körperhaltung
Ironisch lächeln	Lachen, Humor zeigen
Mit dem Zeigefinger drohen	Hände locker und geöffnet
Nervöses Trommeln mit den Fingern	Kopf neigen
Laut, schnell und hoch sprechen	
Dominanzgesten (sich aufplustern, sich demonstrativ breit machen etc.)	
Drohgebärden (z. B. Faust machen)	
Widersprüchliche Signale (zu gesprochenen Worten)	

Die bewusste Regulierung des eigenen nonverbalen Verhaltens ist mit der Gefahr verbunden, fassadenhaft zu kommunizieren. Körpersprachliche Signale sind ja gerade zu erheblichen Teilen keine beabsichtigt praktizierten Aktionen, sondern Reflexe auf innere Regungen. Hemmt, zensiert und korrigiert man sie durch gewünschte „positive" Verhaltensweisen, entsteht leicht ein unechtes Gehabe, dass durch den Widerspruch zu den inneren Regungen befremdlich und

unangenehm wirkt. Andererseits haben selbstgesteuerte Veränderungen körpersprachlicher Aktionsmuster Rückwirkungen auf die innere Verfassung.

Im Unterricht, wo die Beziehungsqualität eine unverzichtbare Voraussetzung für eine förderliche Arbeit ist, führen Diskrepanzen zwischen „Innerung" und körperlicher „Äußerung" von Lehrenden zu lernhemmenden Beeinträchtigungen. Wünschenswert ist eine Kongruenz von innerer und äußerer Bewegung. Solche Stimmigkeit ist keine unbeeinflussbare Qualität. Lehrende können durchaus ihre Körpersprache weiterentwickeln. Nützlich sind folgende Bemühungen:

- sich selbst beobachten beim körperlichen Agieren, den Mitteilungscharakter der nonverbal gesendeten Impulse erspüren,
- das Verhältnis von inneren und äußeren Regungen im eigenen Verhalten erkunden,
- Zusammenhänge zwischen eigenen nonverbalen Verhaltensweisen und den Reaktionen beim Schüler wahrnehmen – und umgekehrt: darauf achtgeben, wie ich unwillkürlich auf körperliche Signale des Schülers reagiere,
- spüren, wie sich bewusst vollzogene Veränderungen in Tonus, Haltung, Mimik und Gestik auf das Selbstgefühl und die eigene Befindlichkeit auswirken,
- auch eine Portion „Spielgeist" im nonverbalen Agieren kann förderlich und belebend sein.

Neben bzw. zusammen mit der Beziehungsgestaltung erfüllt Nonverbalität im Instrumentalunterricht eine äußerst wichtige kommunikative Funktion als methodisches Mittel. Musik als nonverbale Zeitkunst lässt sich durch körperliches Agieren oft unmittelbarer, sinnfälliger und im Blick auf die Aufgabe der klanglichen Realisierung instruktiver vermitteln als durch noch so sorgfältiges Verbalisieren. Daher ist ein (am besten mit Schülern vorab zu verabredendes) in bestimmten Unterrichtsphasen praktiziertes nonverbales Unterrichten eine für Lehrende und Lernende höchst instruktive Übung (Wüstehube 2009).

Durch Gestik, Mimik, Pantomime, Tanz ermöglicht Körpersprache eine unmittelbare Darstellung musikalischer Charaktere und Spannungsverläufe. Dagegen hat verbales Erfassen musikalischer Elemente in der Regel keine musikalische bzw. musikanaloge Struktur. Während Regulierungen des spontanen körperlichen Agierens im zwischenmenschlichen Umgang wie gezeigt prekär sind, lassen sich die Fähigkeiten nonverbaler Darstellung musikalischer Strukturen und Ausdrucksgehalte uneingeschränkt üben und verfeinern. Lehren durch Vormachen und Lernen durch Imitation sind zentrale Arbeitsweisen im Instrumentalunterricht. Die dem Lehrenden gelegentlich begegnenden Vorbehalte oder gar die Ablehnung als „Papageienmethode" verfehlen den mimetischen Charakter der Musik und verkennen ebenso, dass das mimetische Lernen keine äußerlich duplizierende, sondern eine nachbildende, durch persönliche Aneignung umformende, Neues hervorbringende Art des Lernens ist.[7]

In zeitlicher Hinsicht lassen sich die beiden Möglichkeiten des simultanen und sukzessiven Vormachens unterscheiden. Beim simultanen Demonstrieren sucht der Lehrer durch die Energetik seiner Impulse die musikalische Wahrnehmung und das Spiel des Schülers zu stimulieren. Das kann allein durch Bewegung oder auch in Verbindung von Gestik und Klangproduktion

7 Vergleiche dazu Mahlert 1998 und 1999.

durch Mitspielen geschehen. Letzteres birgt freilich die Gefahr, dass der Lehrer in wohlmeinender Absicht und Begeisterung das Spiel des Schülers übertönt, sodass dieser mehr irritiert als orientiert ist und in seiner Selbstwahrnehmung beeinträchtigt wird. Wichtig bei simultaner Beeinflussung durch Bewegungen ist das rechte Maß: Eine behutsame und intensive Vermittlungsweise nützt mehr als ein aktionistisches und raumgreifendes Gestikulieren. Beim sukzessiven (einer Spieleinheit des Schülers vorangehenden oder ihr nachfolgenden) Demonstrieren kommt es vor allem darauf an, dass der Lehrer das Intendierte plastisch zeigt und es so ausführt, dass der Schüler ihn dabei gut beobachten kann.[8] Lehren durch Vormachen lässt sich gut verbinden mit verbalen Hinweisen, die die Aufmerksamkeit des Schülers auf demonstrierte bzw. zu demonstrierende Details lenkt.

4.1.12 Musikalisch kommunizieren

Alle Kommunikationsformen im Unterricht haben, wie gezeigt, musikalische Komponenten und musikanaloge Eigenschaften. Die Arbeit an der Darstellung von Musik durch nonverbale, mit Bewegungen, Gestik und Mimik vollzogene Einflussnahme des Lehrenden sowie dessen spielpraktische Demonstration musikalischer Zusammenhänge erweitern die Rolle der Musik als Medium der Kommunikation. Vollends musikalisch wird Kommunizieren im Unterricht, wenn Lehrer und Schüler gemeinsam musizieren. Dafür bieten sich etliche Möglichkeiten:

- gemeinsam singen,
- vorsingen – nachsingen,
- vorsingen – nachspielen,
- vorspielen – nachspielen,
- zusammen improvisieren,
- gemeinsames Spiel von Grundübungen (Tonbildung, Intonation usw.),
- musikalische Zusammenhänge alternierend spielen (Phrasen, Taktgruppen, Takte, Einzeltöne),
- gemeinsames Blattspiel,
- gemeinsames Interpretieren von Ensemblestücken.

Musikalisches Kommunizieren ist gleichermaßen Ziel und Mittel des Instrumentalunterrichts. In dieser kostbaren didaktischen Einheit verdient es breiten Raum in der gemeinsamen Arbeit von Lehrern und Schülern. Die Möglichkeiten des Musizierenlehrens und -lernens im Zusammenspiel der Unterrichtspartner sind reichhaltig. Lehrende tun gut daran, verbale Instruktion zugunsten des gemeinsamen Spiels zu begrenzen. Es gibt wohl keine stärker zum Musizierenlernen animierende Lehrweise. Im gemeinsamen Musizieren geschieht das Lernen implizit. Was gelernt werden soll, wird im Tun gleichzeitig vermittelt, geübt und erworben.

Zudem ergibt sich, wie bereits angedeutet, zwischen Lehrer und Schüler ein spezifisch musikalisches Rollenspiel, das das sozial und pädagogisch gesetzte Rollenverhältnis erweitert und

---

8 Differenzierter gefasste Grundregeln zum effizienten Nachahmungslehren im Instrumentalunterricht vgl. Mahlert 1999, S. 67–69.

übersteigt. Im Zusammenspiel werden Lehrer und Schüler zu prinzipiell gleichwertigen und gleichberechtigten Partnern. Die Besonderheiten der von beiden auszuführenden Rollen sind nun musikalisch gestiftet. So können sowohl Lehrer wie Schüler etwa zu führenden oder begleitenden, dominierenden oder sich unterordnenden „Stimmen" werden. Das Spiel der musikalisch interagierenden Rollen ermöglicht den Unterrichtspartnern ein intensives und subtiles Kommunizieren, in dem sich vielerlei Charaktere und Charakternuancen erproben und unbegrenzt differenzieren lassen. Die Akteure übernehmen musikalische Rollen, und indem sie diese Rollen spielen, spielen auch die Rollen mit ihnen. Die pädagogischen Partner begegnen sich neu im musikalischen Rollenspiel.

Natürlich können Lehrende auch im Zusammenspiel ihre Lehrfunktion wahrnehmen, indem sie dem Schüler durch Atem, Blicke, Bewegungen, mimische Regungen usw. instruktive Impulse senden. Jedoch ist diese beiläufige, im Musizieren selbst geschehende Lehrweise darauf angelegt, die didaktische Rollendifferenz aufzuheben und ein ganz durch die Musik selbst gestiftetes ästhetisches Rollenspiel zu ermöglichen. Im Musizierenlernen durch Musizieren erfüllt und entpädagogisiert sich pädagogische Kommunikation zugleich.

4.1.13 Unterrichtspraktische Empfehlungen

Die folgenden Hinweise entstanden aus der Reflexion vieler studentischer Lehrversuche. Ausgewählt wurden Empfehlungen, die primär die Kommunikation im Unterricht betreffen. Viele Anliegen dieses Beitrags kehren in ihnen wieder. Die Empfehlungen bilden jedoch keine stringente Summe, sondern nur mehr eine lose Sammlung von unterrichtspraktischen Vorschlägen, die im Folgenden für den Einzelunterricht formuliert sind, aber auch für andere Unterrichtsformen gelten.

- Kontrolliere und begrenze deine Redezeit. Animiere deine Schüler, sich sprachlich zu äußern.
- Sei ein guter Zuhörer – beim Spielen wie beim Reden deiner Schüler. Intensives Zuhören des Lehrers stimuliert das Spiel und das Gespräch. Nimm dir Zeit für deine Antworten.
- Für das Sprechen in Erarbeitungsphasen gilt: Vermeide, lange um den heißen Brei herumzureden. Nenn dem Schüler vorab den Aspekt, um den es dir im nächsten Arbeitsschritt geht. Solche Vororientierung schärft seine Aufmerksamkeit.
- Sei variabel in deinem Sprachverhalten. Nutze verschiedene Sprachstile und „Sprachregister". Einerseits: „Man kann von der Kunst nicht in einer allzu kunstlosen Sprache reden!" (Neuhaus 1967, S. 191) Andererseits: Pointierte „Knackigkeit" und sogar Saloppheit tun manchmal auch sehr gut. Kontraste (wenn sie echt sind, vor allem auch: wenn sie mit Sinn für Humor und Witz gepaart sind!) halten wach und beweglich.
- Stell klare Fragen. Lass dem Schüler Zeit zum „Nachsinnen" und Antworten. Gib klare Anweisungen.
- Unterscheide zwischen „Tu dies"-Anweisungen und Wahrnehmungsanleitungen (Green, Gallwey 1993, S. 126–135). In der Regel sind Wahrnehmungsanleitungen produktiver. Zum Beispiel: „Beobachte, wie es sich anfühlt und klingt, wenn du das Handgelenk etwas hebst" ist meist besser als: „Handgelenk höher!"

- Sorge zusammen mit einem präzisen *Feedback* (möglichst durch den Schüler selbst) für ein gutes *Feedforward* (= klare Zielsetzung, worauf bei der nächsten Spielaktion geachtet werden soll).
- Lass einen Moment Zeit, bevor du sprichst, nachdem der Schüler gespielt hat. Damit zeigst du Respekt vor der Musik und vor dem Schüler. Vor allem hält das Innehalten nach der Spielaktion den Schüler an, sein Spiel selbst deutlich wahrzunehmen und zu überlegen, „wie es war".
- Sprich deutlich – und besser leise als laut. Leises intensives Sprechen ist spannungsvoller als lautes. Zudem unterbricht lautes Sprechen das „Denken in Musik", das im Unterricht breiten Raum einnehmen soll.
- Dein Ziel sollte sein, den Schüler anzuregen und zu befähigen, sein Spiel intensiv wahrzunehmen und zu beurteilen (statt die Beurteilung dem Lehrer zu überlassen). Wenn du ihm eine klare Aufgabe für eine Spielaktion gestellt hast und er versucht hat, sie umzusetzen, frag ihn zunächst: „Wie war's?" Wenn sein Selbstfeedback klar ist, brauchst du nicht mehr viel zu sagen. Wenn nicht, versuche seine Aufmerksamkeit zu fokussieren und zu schärfen.
- Lass dem Schüler Zeit zum Ausprobieren, wenn du ihm eine Aufgabe gestellt hast. Gib ihm die Gelegenheit, eine Aufgabe mehrmals hintereinander zu probieren. Damit vermeidest du Stress und förderst den Experimentiergeist des Schülers.
- Achte darauf, dass du in einer guten Haltung stehst oder sitzt. Deine Haltung und dein Körpertonus strahlen ab auf deinen Schüler.
- Die Mittel der Körpersprache (vor allem Mimik und Gestik, aber auch Atmen und Raumverhalten) können sehr instruktiv und animierend sein. Übe immer wieder in kleinen Phasen nonverbales Unterrichten. Mit einer Geste kannst du musikalische Verläufe und Charaktere von Stellen plastisch „abbilden" und vermitteln. Nutze die Möglichkeit der simultanen Vermittlung durch Gestik. Achte auf Prägnanz, aber auch auf ein gutes Maß bei körpersprachlichen Aktionen. Ein ständiges „Rumgerudere" ist nervend, es stört mehr als dass es animiert. Besser sind kleine deutliche als große diffuse Aktionen.
- Wenn du etwas auf dem Instrument vormachst: Tu es knapp und intensiv und sage, worauf der Schüler achten soll. Beim Vormachen geht es nicht darum, dass du dein Können beweist, sondern dass dem Schüler ein Licht aufgeht.
- Sei variabel in deinem Raumverhalten. Tendenziell: Geh etwas zurück, wenn der Schüler spielt (= überlass ihm das Feld, die Bühne). Wenn du mit ihm an etwas arbeitest, ist mehr Nähe angebracht.
- Beim gemeinsamen Arbeiten: Sorge immer wieder für Blickkontakt mit deinem Schüler. Vermeide, dass eure Augen immer nur auf die Noten gerichtet sind und ihr so aneinander vorbei sprecht.
- Musiziere viel gemeinsam mit deinem Schüler.

Barbara Busch, Barbara Metzger

4.2 Sozialformen

Jeder Instrumentalunterricht findet über einen bestimmten Zeitraum in einer gleichbleibenden Sozialform statt. Dabei gibt die Sozialform Auskunft über die Anzahl der am Unterricht beteiligten lernenden und lehrenden Personen.[1] So ist zwischen Einzelunterricht, Kleingruppenunterricht und Großgruppenunterricht zu unterscheiden. Aus der Anzahl der am Unterricht Beteiligten resultieren wiederum die unterschiedlichen Qualitäten der jeweiligen Sozialform. Auf dem Weg einer differenzierten Betrachtungsweise der Sozialformen kann deren pauschale Bewertung verhindert werden. Ziel der folgenden Ausführungen ist es, Instrumentalpädagogen und Entscheidungsträgern Kriterien an die Hand zu geben, um die jeweils geeignete Sozialform begründet auswählen zu können.

Da in der Fachdiskussion hinsichtlich einer einheitlichen Terminologie zur Benennung der Sozialformen kein Konsens besteht, erfolgt zunächst eine Klärung der Begrifflichkeiten, wie sie in vorliegender Publikation verstanden werden (s. Kap. 4.2.1). Dabei wird sich bestätigen, dass sich die Bezeichnung der Sozialformen an der Anzahl der am Unterricht teilnehmenden Schüler orientiert. Dieses Vergleichskriterium wird in der Folge ergänzt anhand des Vergleichs der Sozialformen hinsichtlich ihrer Zielsetzungen, der Aufgaben des Lehrenden und der Frage, wann sich für welchen Schüler welche Sozialform anbietet. Anschließend werden die Besonderheiten des pädagogischen Handelns mit Gruppen dargestellt (s. Kap. 4.2.2). Das Arbeiten mit Gruppen ist ein grundlegendes Merkmal der elementaren musikpädagogischen Praxis. Wird weiterhin berücksichtigt, dass viele Instrumentalschüler über musikalische Erfahrungen verfügen, die sie im Rahmen elementar-musikpädagogischer Unterrichtsangebote wie Eltern-Kind-Musizieren oder Musikalische Früherziehung gewonnen haben, dann erklärt sich, warum jeder Instrumentalpädagoge mit den Grundgedanken der Elementaren Musikpädagogik vertraut sein sollte; diese Grundgedanken werden daher abschließend skizziert (s. Kap. 4.2.3).

4.2.1 Einzelunterricht und Formen des Gruppenunterrichts im Vergleich

Zu beachten ist, dass der Begriff der *Sozialform* im schulpädagogischen Kontext anders verwendet wird, als es für die Instrumentalpädagogik sinnvoll ist. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass in der allgemeinbildenden Schule grundsätzlich von der Klasse als Lerngruppe ausgegangen wird. Je nach Aufgabenstellung sind die Schüler innerhalb des Klassenverbands in unterschiedlichen Sozialformen tätig, sodass in der Regel zwischen Klassenunterricht, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit (aber eben nicht Gruppen-, Partner- und Einzelunterricht) unterschieden wird. Daher wird hier oft auch der Begriff der Aktionsform verwendet. Anders ist es im Instrumental-

1 Neben Schüler(n) und Lehrer(n) können weitere Personen im Unterricht anwesend sein wie Eltern oder Studierende, die im Rahmen eines Praktikums hospitieren etc.

unterricht, wo nicht grundsätzlich vom Klassenverband ausgegangen wird. Hier treffen für einen längeren Zeitraum konstant entweder ein Schüler auf einen Lehrer, wenige Schüler auf einen Lehrer oder viele Schüler auf einen bzw. sogar zwei Lehrer. Folglich ist in der Instrumentalpädagogik per se zwischen Einzelunterricht, Kleingruppenunterricht und Großgruppenunterricht zu unterscheiden. Diese drei Konstellationen werden im Folgenden als Sozialformen des Instrumentalunterrichts bezeichnet.

Die Sozialformen lassen sich – wie bereits angedeutet – aus unterschiedlichen Perspektiven miteinander vergleichen; ein Vergleichskriterium ist das der *Teilnehmerzahl.*

Der Begriff *Einzelunterricht* wird in Theorie und Praxis einheitlich verwendet: Ein Lehrer unterrichtet einen Schüler.

Im *Kleingruppenunterricht* arbeiten zwei bis fünf Schüler mit einem Lehrer zusammen. In der fachdidaktischen Literatur findet sich für die Konstellation von zwei Schülern und einem Lehrenden auch die Bezeichnung des Partnerschaftsunterrichts (Heilbut 1993, S. 385) bzw. des Partnerunterrichts (Ernst 2007, S. 32–39).

Von welcher Schülerzahl an von *Großgruppenunterricht* gesprochen wird, ist in der Instrumentalpädagogik nicht geklärt. Eine Form des Großgruppenunterrichts stellt das Klassenmusizieren bzw. der Klassenunterricht dar, woraus auf eine Schülerzahl zwischen ca. 15 und 30 Schülern geschlossen werden kann. Während im Großgruppenunterricht und somit auch im Klassenmusizieren bzw. Klassenunterricht dem Erwerb spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten Priorität zukommt, ist das Spielen im Ensemble hiervon abzugrenzen, da dies das gemeinschaftliche Musizieren fokussiert und in der Regel einen vorausgehenden oder parallel stattfindenden Instrumentalunterricht voraussetzt. Ähnlich wie im schulischen Kontext kann im instrumentalen Großgruppenunterricht phasenweise Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit stattfinden. Begünstigt wird dies, wenn mehr als eine Lehrkraft zur gleichen Zeit der Lerngruppe zur Verfügung steht und ggf. mehrere Räume genutzt werden können; andernfalls ergeben sich schnell akustisch bedingte Grenzen.

Als Sonderform des Gruppenunterrichts gilt die sogenannte Klassenstunde, die besonders im Rahmen der Studienvorbereitung und des Hochschulstudiums eine Rolle spielt. Hier wird Einzel- oder Kleingruppenunterricht miterlebt, sodass aus Perspektive der Beobachtenden über das bewusste Zuhören und Mitdenken gelernt wird. Anders formuliert: In der Klassenstunde steht das Lernen am Modell im Mittelpunkt.

Unmittelbar mit der unterschiedlichen Teilnehmerzahl verbunden ist das Vergleichskriterium der *Zielsetzungen.* Wenngleich alle drei Sozialformen dem übergeordneten Ziel des Erwerbs spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten auf einem bestimmten Musikinstrument folgen, so unterscheiden sie sich doch in der Art und Weise voneinander, *wie* dieses Ziel erreicht werden soll: So liegt im Einzelunterricht die Priorität auf der individuellen Betreuung des Lernenden. Im Zentrum des Kleingruppenunterrichts steht das Lernen der Schüler von- und miteinander. Im Großgruppenunterricht erfolgt das Erlernen eines Instruments auf dem Weg des gemeinsamen Musizierens.

Aus den genannten Zielsetzungen ergibt sich eine unterschiedliche Gewichtung der Aufgaben, die der Lehrende zu übernehmen hat: Im Einzelunterricht kann er – abweichend von seiner Unterrichtsplanung – unmittelbar auf die Impulse des Schülers reagieren, weil die Bedürfnisse weiterer Lernender nicht zu berücksichtigen sind. Im Kleingruppenunterricht hingegen muss die Wahl der Inhalte, Methoden und Ziele zwingend im Vorfeld des Unterrichts erfolgen, damit der Unterricht den beteiligten Schülern gerecht werden kann. Zudem stellt das Abweichen von der Unterrichtsplanung in der Durchführung des Unterrichts eine besondere Herausforderung dar. Darüber hinaus muss der Lehrende eine lern- und musizierförderliche Atmosphäre schaffen, die für das Lernen der Schüler von- und miteinander Raum gibt und in der er sich phasenweise beobachtend im Hintergrund halten kann. Diese Zurückhaltung dürfte im Großgruppenunterricht wiederum kaum möglich sein: Da hier das gemeinsame Musizieren im Zentrum steht, muss der Lehrende zum einen bereits im Vorfeld geeignete Kompositionen und Spielanregungen auswählen und wird im Unterricht die Lernenden frontal anleiten. Der umsichtigen Organisation im Vorfeld des eigentlichen Unterrichtsgeschehens kommt hier zeitlich und inhaltlich besondere Bedeutung zu.

Die Frage, wann sich welche Sozialform für welchen Schüler anbietet, kann nicht pauschal beantwortet werden: Die *Auswahl* ergibt sich unmittelbar aus der individuellen Disposition des Lernenden und – wenn Kinder unterrichtet werden – aus den Unterrichtsvorstellungen der Eltern, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen: Während der eine Schüler die individuelle Betreuungssituation im Einzelunterricht genießt, fühlt der andere Schüler sich hier unwohl. Wer kommunikative Situationen liebt, dem kommt das gemeinsame Lernen im Kleingruppenunterricht entgegen; den Einzelunterricht könnte derselbe leicht als wenig inspirierend empfinden. Wer für das Erlernen eines Instruments das Erleben von Gemeinschaft auf musikalischer Ebene als Hauptmotiv sieht, der wird im Großgruppenunterricht eine geeignete Sozialform finden. Hier spielt es eine Rolle, dass in der Gruppe bereits mit geringen individuellen spieltechnisch-musikalischen Fertigkeiten beachtliche, zufriedenstellende Klangergebnisse erreicht und somit auch erlebt werden können. Wem der spieltechnisch-musikalische Fortschritt ein besonderes Anliegen ist, wird sich vermutlich eher gegen einen Großgruppenunterricht entscheiden.

Wie lange bietet sich welche Sozialform an? Aus organisatorischen Gründen ist ein Wechsel der Sozialform zu Beginn eines Unterrichtsjahres naheliegend. Ob ein solcher Wechsel aber tatsächlich stattfinden soll, kann wiederum nur unter Berücksichtigung der individuellen Disposition des Lernenden beantwortet werden. In der Unterrichtspraxis zeigt sich, dass für viele Lernende, die mit dem Spiel eines Instruments beginnen, der Kleingruppenunterricht eine bevorzugte Sozialform darstellt. Bereits 1929 stellt Margit Varró fest: „Die günstige Form der Unterweisung von Anfängern, das ist von Kindern zwischen acht und zwölf Jahren, ist der *Gruppenunterricht,* und zwar für Lehrer und Schüler gleichermaßen." (Varró 1958, S. 275; kursiv im Original). Heute dürfte diese Aussage auch für den Anfangsunterricht mit Erwachsenen zutreffen. Die oft entspannte Lernatmosphäre, das gegenseitige Motivieren der Teilnehmer untereinander und die umfangreichen Musiziermöglichkeiten einer Gruppe mögen hierfür sprechen. Wird innerhalb der Gruppe das Leistungsgefälle zu groß und/oder divergieren die Zielvorstellungen der Lernenden in zunehmendem Maße, dann bietet sich ein Wechsel der Sozialform an.

Wer Einzelunterricht erhält, wünscht ggf. eine Veränderung, wenn die Lehrer-Schüler-Beziehung als zu eng empfunden wird und/oder das Bedürfnis nach gemeinschaftlichem Musizieren in den Vordergrund tritt.

Neben dem Unterricht in ausschließlich einer Sozialform besteht die Möglichkeit, die unterschiedlichen Sozialformen miteinander zu kombinieren: So kann ein Schüler pro Woche an einem Gruppenunterricht teilnehmen und an einem anderen Tag ergänzend Einzelunterricht erhalten. Die Kombination von Einzel- und Gruppenunterricht ist auch innerhalb eines Unterrichtstermins möglich. In diesem Fall erhält Schüler A zunächst Einzelunterricht, dann kommt Schüler B hinzu, sodass die beiden gemeinsam lernen. Anschließend bekommt Schüler B Einzelunterricht (Wolters 2001, S. 38–94).

4.2.2 Pädagogisches Handeln in der Arbeit mit Gruppen

Das Unterrichten von Gruppen mit dem Ziel, dass die Schüler lernen, ein Instrument zu spielen, stellt keine Erfindung des späten 20. Jahrhunderts dar: Neben den Ausbildungsideen für den Gruppenunterricht von Johann Bernhard Logier in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sei an die Unterrichtskonzeptionen von Shinichi Suzuki und Carl Orff ebenso erinnert wie an die Methoden von Zoltan Kodály und Paul Rolland sowie an das Unterrichtsprinzip von Sheila Nelson.[2] Zu ergänzen ist, dass dem Gruppenunterricht für das Erlernen eines Instruments auch im Volksmusik- und Folklorebereich sowie in der Rock-, Pop- und Jazzszene große Bedeutung zukommt.[3]

Die Besonderheiten in der instrumentalpädagogischen Arbeit mit Gruppen resultieren aus der Tatsache, dass mehrere Lernende zeitgleich so unterrichtet werden müssen, dass ein *gemeinsamer* Lernprozess stattfindet. Es lohnt sich, diese scheinbare Selbstverständlichkeit genauer zu betrachten:

In der Arbeit mit einer Gruppe ist zu bedenken, ob ihre *Zusammensetzung* zufällig oder nach bestimmten Kriterien wie Alter, Leistungsstand, Freundschaften erfolgte und ob der Unterricht von den Teilnehmern eher als freiwillig oder verpflichtend empfunden wird. Ob eine Gruppe tendenziell als homogen oder heterogen wahrgenommen wird, hängt von der Betrachtungsweise ab. In letzter Konsequenz ergibt sich allerdings aus der Individualität eines jeden Menschen, dass jede Gruppe heterogene Strukturen aufweist.[4]

Je größer eine Lerngruppe ist, desto näherliegend dürfte es sein, dass nicht nur ein Lehrer, sondern zwei oder mehrere Lehrende am Unterricht beteiligt sind und in unterschiedlichen Konstellationen zusammenarbeiten. Hierfür haben sich unterschiedliche *Teamteaching-Modelle* etabliert (Cook 2004):

---

2 Vergleiche zur Geschichte des Streicherklassenunterrichts Bradler 2014, S. 25–130.

3 Vergleiche zur Geschichte des instrumentalen Gruppenunterrichts in Deutschland Grosse 2006, S. 12–25.

4 Die Heterogenität einer Gruppe kann eher als Problem oder eher als Ressource wahrgenommen werden. Vergleiche zu diesen zwei Zugängen zum instrumentalen Gruppenunterricht das sog. Oszillationsmodell von Elisabeth Aigner-Monarth und Natalia Ardila-Mantilla (2016).

- Der eine leitet den Unterricht, der andere beobachtet und/oder assistiert.
- Innerhalb einer Stunde wechseln die Lehrkräfte einander je nach inhaltlichem Schwerpunkt in der Unterrichtsführung ab.
- Beide Lehrkräfte unterrichten die gesamte Gruppe simultan.
- Die Gruppe wird zeitweise aufgeteilt und von den Lehrkräften im selben Raum oder in getrennten Räumen parallel unterrichtet.

Wenn eine Gruppe unterrichtet wird, können deren Mitglieder dieselbe Aufgabe oder aber unterschiedliche Aufgaben erhalten. Außerdem kann das Erledigen von Aufgaben gemeinsam in der Gruppe oder in kleineren Untergruppen erfolgen oder aber jeder Einzelne ist für sich tätig. Diese unterschiedlichen *Aktionsformen*[5] sind bereits bei der Unterrichtsplanung sorgfältig zu bedenken.

Leitgedanken für die Arbeit mit Gruppen

Damit der Lehrer gemeinsame Lernprozesse optimal anleiten kann, sollte er auf der Ebene der Kommunikation, der Raumnutzung und der Aufgabenstellung folgende Leitgedanken beachten, da ihre Berücksichtigung die Gruppendynamik günstig beeinflussen und dazu beitragen kann, dass die Gruppe als Lerngruppe arbeitsfähig wird oder bleibt (Braun 2012):

Das Lernen in einer Gruppe funktioniert nur, wenn das soziale Miteinander weitgehend störungsfrei verläuft. Dieses störungsfreie Miteinander kann sogar als Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts verstanden werden. Daher ist den *Kommunikationsprozessen,* die in einer Gruppe ablaufen, besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Regeln einführen: Gruppenunterricht benötigt gemeinsam besprochene Regeln, die konsequent von allen eingehalten werden (müssen). So kann z. B. vereinbart werden, dass zu Beginn der Stunde jeder Schüler selbständig seine Arbeitsmaterialien, wie Instrument, Heft und Bleistift, bereitlegt.

Körpersprache bewusst einsetzen: Neben klaren sprachlichen Äußerungen des Lehrenden kommt einer präzisen nonverbalen Körpersprache hohe Bedeutung zu: Die „wache" bzw. bewusste Körperspannung des Lehrenden überträgt sich unmittelbar auf die Lernenden. Die Körperspannung drückt sich unter anderem in gezielten Blickkontakten und eindeutiger Mimik aus.

Einzelansprache nutzen: Die direkte Einzelansprache kann verbal und nonverbal (z. B. durch Blickkontakt oder kurzes Berühren) erfolgen. Wichtig bei der verbalen Einzelansprache ist die Ansprache mit dem Namen der jeweiligen Person. Auf diesem Weg fühlt sich der Einzelne – trotz der Gruppensituation – auch persönlich wahrgenommen. Sowohl angemessenes Lob als auch faire Zurechtweisungen haben eine höhere Wirkung, wenn sie personenbezogen ausgesprochen werden.

---

5 Mahlert spricht hier von „Arbeitsform" (Mahlert 2011, S. 243). In der Schulpädagogik hat sich für diesen Sachverhalt der Begriff der Aktionsform durchgesetzt (s. S. 218f.).

Sprechstimme in Lautstärke und Klangfarbe variieren: Um die Aufmerksamkeit aufrechtzuhalten, ist es naheliegend, dass der Lehrende seine Sprechstimme in Lautstärke und Klangfarbe variiert – passend zu dem, was inhaltlich vermittelt werden soll. Ebenso kann damit auf den Lautstärkepegel einer Gruppe Einfluss genommen werden: Wird die eigene Sprechlautstärke verringert, ist mehr Aufmerksamkeit von der Gruppe gefordert; als Folge verringert sich in der Regel die Gruppenlautstärke.

Das Strukturieren einer Unterrichtsstunde sollte sich in einer bewussten *Raumnutzung* spiegeln. Diese trägt zur Transparenz des Unterrichtsverlaufs bei, was vielen Lernenden Orientierung bietet und damit ein Gefühl von Sicherheit vermittelt.

Unterrichtsraum differenziert nutzen: Unabhängig von der tatsächlichen Raumgröße sollte jeder Raum passend zu unterschiedlichen Tätigkeiten differenziert genutzt werden. So mag es im Raum einen Tisch für schriftliche Arbeiten geben, einen freien Raum zum Bewegen und einen Bereich für das Instrumentalspiel. In kleinen Räumen, in denen ein Ortswechsel innerhalb des Raumes kaum möglich ist, kann zumindest die Blickrichtung der Lernenden variieren: Mit Blick zur Wand kann geschrieben, mit Blick zum Fenster gespielt und mit Blick zur Tür mit Bewegung gearbeitet werden. Zu ergänzen ist, dass entweder die Gruppe als Ganzes an einem Ort innerhalb des Raumes agiert oder aber einzelne Gruppenmitglieder zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Orten arbeiten. Letzteres bietet sich besonders im Zusammenhang mit der Binnendifferenzierung an.

Gegenseitige Wahrnehmung ermöglichen: In weiten Teilen der Stunde müssen alle am Unterricht beteiligten Personen einander gegenseitig sehen und hören können. Dafür ist es hilfreich, wenn im Kreis oder Halbkreis gearbeitet wird. Soll aber eine Bewegung imitiert werden, ist zu vermeiden, dass die Lernenden diese spiegelverkehrt wahrnehmen müssen; daher sollten Lehrer und Schüler in diesem Fall in der gleichen Blickrichtung stehen.

Bewegungsanlässe schaffen: Durch einen Ortswechsel im Raum kann die Stunde im wahrsten Sinne dynamisch gestaltet werden, wodurch die gelegentlich sinkende Aufmerksamkeit immer wieder aufgebaut wird. Zugleich hilft der Raumwechsel, um in Konzentrationsphasen Unruhe zu vermeiden; das gemeinsame Betreten und Verlassen des Raumes kann zudem Unruhe zu Beginn und am Ende der Stunde vermindern und das Gruppengefühl stärken.

Den *Aufgabenstellungen* und dem Formulieren von Aufgaben sind im Gruppenunterricht besondere Aufmerksamkeit zu schenken, um von vornherein zeitraubende Nachfragen und Missverständnisse weitgehend zu vermeiden (s. S. 274f.).

Aufgaben präzise formulieren: Generell ist die präzise Formulierung von Aufgabenstellungen notwendig. Nur wenn der Lehrer konkret mitteilt, was zu tun ist, haben die Schüler die Chance, die Aufgabe adäquat zu lösen. Aufforderungen wie „Hört ganz genau hin" sind zu allgemein, weil die Schüler nicht wissen, auf welchen Aspekt sie ihre Aufmerksamkeit lenken sollen; eine präzise Aufgabenstellung würde z. B. lauten „Hört auf die Basslinie" Der Hinweis „Bewegt euch richtig zur Musik" führt ins Leere, da die Schüler nicht wissen können, was der Lehrer in diesem Fall unter „richtig" versteht; die Formulierung „Geht im Grundschlag der Musik" würde dies klären.

Explorationsphasen einplanen: Die Notwendigkeit präziser Aufgabenstellungen widerspricht nicht der unterrichtsdramaturgischen Notwendigkeit, gezielt Phasen einzuplanen, in denen relativ unkoordiniert agiert und ausprobiert werden darf. Das Bild des „Klangurwaldes", in dem z. B. fünf Schüler unabhängig voneinander Motive für die Vertonung einer Klanggeschichte auf ihren Instrumenten erproben, scheint hier geeignet. Auf Außenstehende mögen entsprechende Situationen chaotisch wirken; für die Lernenden aber sind es Freiräume, in denen persönliche Erfahrungen gesammelt werden. Darüber hinaus verhindert die Integration von Explorationsphasen zu günstigen Zeitpunkten (oft) die Entstehung von Momenten der Unruhe, die den Unterrichtsverlauf stören und dann tatsächlich als Chaos zu bezeichnen wären.

Schüler permanent beschäftigen: Jeder Schüler muss zu jeder Zeit eine konkrete Aufgabe haben. Dabei besteht zum einen die Möglichkeit, dass alle Schüler die gleiche Aufgabe lösen: So kann ein Rhythmuspattern von allen Schülern zur gleichen Zeit nachgespielt werden. Ebenso können sich die Schüler eine Aufgabe „teilen": In diesem Fall wird das Rhythmuspattern nicht simultan, sondern im Metrum nacheinander gespielt. Zum anderen können unterschiedliche Aufgaben zeitgleich ausgeführt werden: Während beispielsweise ein Schüler das Klavierstück spielt, schnipst ein anderer das Metrum und ein weiterer Schüler verfolgt in seinen Noten die Bassstimme mit dem Finger.

Möglichkeit der Binnendifferenzierung berücksichtigen: Wenn Lernende zur gleichen Zeit unterschiedliche Aufgaben ausführen, die ihren jeweiligen Lernbedürfnissen entsprechen, dann wird dies als Binnendifferenzierung bezeichnet. Hierdurch ist gewährleistet, dass in einer Gruppe dem individuellen Lernen – in einzelnen Unterrichtsphasen – besonders Rechnung getragen wird. In einer Gruppe mit sechs Schülern etwa könnten je drei Paare zusammenarbeiten. Dabei beschäftigt sich jedes Schülerpaar mit einer anderen Aufgabe. Zu beachten ist jedoch: Arbeitet jeder Schüler über einen längeren Zeitraum an einer individuellen Aufgabenstellung und werden Einzelergebnisse nicht in der Gesamtgruppe zusammengeführt, dann birgt dies die Gefahr, dass aus dem Gruppenunterricht ein parallel ablaufender Einzelunterricht wird.

Zwischen den Aktionsformen abwechseln: Der Gruppenunterricht bietet die Möglichkeit, zwischen folgenden drei Aktionsformen zu variieren: gemeinsames Agieren in der ganzen Gruppe, Zusammenarbeit mit einem oder mehreren Partnern, Einzelarbeit. Besonders die beiden zuletzt genannten Aktionsformen bieten der Lehrperson die Chance, ihre Aufmerksamkeit stärker auf einzelne Personen zu lenken. Damit eröffnet sich Raum für die individuelle Hinwendung zu einzelnen Gruppenmitgliedern. Durch dieses unterrichtsdramaturgische Prinzip wird zugleich die Aufmerksamkeitsspanne eines jeden Gruppenmitgliedes erhöht.

Eigeninitiative stärken: Raum für die Eigeninitiative der Schüler entsteht automatisch, wenn der Lehrer Aufgaben anbietet, die selbsttätig von den Schülern bearbeitet werden können. Dies ist der Fall, wenn die Schüler beispielsweise die Verteilung der Stimmen eigenverantwortlich festlegen oder eigenständig den Einsatz zum Spielen eines Stücks finden. Der Lehrer bleibt aufmerksam beobachtend im Hintergrund und schreitet nur ein, wenn die Lernenden offensichtlich Hilfe benötigen.

Mitbestimmung ermöglichen: Eigenverantwortliches Handeln wird gestärkt, wenn Schüler die Möglichkeit haben, das Unterrichtsgeschehen aktiv mitzulenken. Durch die Übernahme von

Verantwortung kann wiederum die Identifikation mit dem Instrumentalunterricht angeregt und somit der individuelle Lernprozess positiv beeinflusst werden. So hat es durchaus Sinn, Schüler mitentscheiden zu lassen, welche Literatur gespielt werden soll oder ob sie an einem Wettbewerb teilnehmen möchten. Wichtig ist, dass Ideen und Wünsche begründet ausgetauscht werden. Ebenso ist denkbar, dass Schüler untereinander in einem vierstimmigen Satz klären, wer welche Stimme übernimmt. Hätte es sich aber eingebürgert, dass einer der Schüler immer die leichteste Stimme spielen darf oder muss, dann wäre ggf. der lenkende Eingriff des Lehrenden dem Entscheidungsrecht der Schüler vorzuziehen. Lehrende müssen also im Einzelfall entscheiden, wo das Mitspracherecht der Schüler sinnvoll einsetzbar ist.

Auf Nebenschauplätze reagieren: Lenkt die Gruppe oder lenken Einzelne ihre Aufmerksamkeit auf einen Nebenschauplatz wie z. B. auf das Gespräch über aktuelle Fußballergebnisse oder auf laute Sirenengeräusche eines vorbeifahrenden Polizeiautos, dann kann der Lehrende auf drei verschiedene Arten reagieren: Er kann den Nebenschauplatz ignorieren in der Erwartung, dass dieser sich nach kurzer Zeit von selbst aufhebt. Ebenso könnte er verbieten, dass dem Nebenschauplatz Aufmerksamkeit geschenkt wird. Oder aber er wendet sich dem Nebenschauplatz zu, indem er auf ihn eingeht; damit unterbricht er dann entweder den geplanten Unterrichtsverlauf oder aber der Nebenschauplatz wird inhaltlich in das Unterrichtsgeschehen eingebunden. So könnten die Töne der Polizeisirene auf dem Instrument imitiert und in die jeweilige Tonart der in dieser Stunde gespielten Musikstücke transponiert werden. Auf diesem Weg gelänge eine Integration des Nebenschauplatzes in das Unterrichtsgeschehen.

Die bis hierhin genannten Hinweise zur *Aufgabenstellung* können für jede Art von Gruppenunterricht Gültigkeit beanspruchen. Darüber hinaus sind drei Hinweise zu ergänzen, die sich unmittelbar aus dem Unterrichtsgegenstand Musik ergeben und daher als *musikspezifisch* zu bezeichnen sind.

Verschiedene Umgangsweisen mit Musik initiieren: In einer Unterrichtsstunde sollten unterschiedliche Umgangsweisen mit Musik (Rezeption, Reflexion, Reproduktion, Produktion, Transformation) ausdrücklich angeboten werden. Auf diesem Weg erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die individuellen Lernwege der Gruppenmitglieder Berücksichtigung finden. Zugleich kann so ein methodisch abwechslungsreicher Unterricht gestaltet werden, was die Lernmotivation positiv beeinflussen dürfte. Folgendes Beispiel illustriert die Verwendung verschiedener Umgangsweisen in einer Unterrichtsstunde: Die Schüler erarbeiten über eine entsprechende Höraufgabe den formalen Aufbau eines zweiteiligen Stücks (Rezeption und Reflexion). Der A-Teil des Stücks wird nach Noten gespielt (Reproduktion). Im B-Teil wird die unvollständig notierte Melodie zu Ende komponiert (Produktion).

Musik über verschiedene Ausdrucksformen von Musik erfahren: Das Musizieren mit dem eigenen Instrument als eine der Ausdrucksformen von Musik kann um die Ausdrucksformen Bewegen und Abbilden ergänzt werden. Das Berücksichtigen individueller Lernwege sowie der Gedanke der Lernmotivation begründen diesen didaktischen Hinweis. Beispielhaft dafür steht folgende Unterrichtssituation: Die Schüler gehen zu einem Stück im Metrum durch den Raum und zeichnen den Melodieverlauf mit den Armen nach (Bewegung), bevor sie den Bewegungs- bzw. Melodieverlauf grafisch zu Papier bringen (Abbilden) und dann die Melodie nachspielen (Musizieren).

Bewusstes Hören und innere Klangvorstellung gezielt anregen: Überzeugende Interpretationen gelingen dann, wenn der Spieler über eine innere Klangvorstellung verfügt und in der Lage ist, sein Spiel über das Hören bewusst wahrzunehmen. Über den Abgleich des Gehörten mit der inneren Klangvorstellung kann die Qualität der Interpretation erhöht werden. Dieser Zusammenhang ist von der ersten Unterrichtsstunde an zu berücksichtigen, d. h. das bewusste Hören und das Ausbilden der inneren Klangvorstellung sind bereits im Anfangsunterricht zu schulen. Eine interessante Aufgabenstellung stellt in diesem Kontext das sogenannte Fehlerhören dar: Der Lehrende spielt bewusst fehlerhaft; die Schüler vergleichen das Gehörte mit dem Notentext und benennen die fehlerhaft gespielten Stellen. Ebenso ist es denkbar, dass die Schüler ein bekanntes Stück gemeinsam auswendig spielen; auf ein vereinbartes Zeichen hin spielen sie nur gedanklich weiter; auf ein weiteres Zeichen setzen sie an der nun erreichten Stelle wieder ein.

Die Überlegungen zum pädagogischen Handeln in Klein- und Großgruppen gelten nicht nur für das Erlernen eines Instruments in einer Gruppe, sondern dürften in weiten Teilen auch Leitgedanken für die Ensemblearbeit darstellen, da auch hier in einer Gruppe agiert wird (s. Kap. 5.3). Dass auch der Einzelunterricht partiell an ihnen ausgerichtet werden kann, ergibt sich aus dem gemeinsamen Unterrichtsziel, das Spiel eines Instruments zu erlernen.

4.2.3 Grundgedanken der Elementaren Musikpädagogik[6] zur Orientierung des instrumentalpädagogischen Handelns in Gruppen

Im Instrumentalunterricht geht es neben dem Erwerb spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten auch darum, dass die Schülerinnen und Schüler einen persönlich bedeutsamen Zugang zum Phänomen Musik finden. Diese letztgenannte Zielperspektive ist ein Leitgedanke in der Elementaren Musikpädagogik. Bedenkt man darüber hinaus, dass elementar-musikpädagogisches Arbeiten grundsätzlich in Gruppen stattfindet, ist es naheliegend, instrumentalen Gruppenunterricht aus der Perspektive der Elementaren Musikpädagogik zu betrachten.

Doch was verbirgt sich hinter dem Begriff Elementare Musikpädagogik bzw. hinter dem Kürzel EMP? Der Terminus EMP findet in verschiedenen Zusammenhängen Verwendung: EMP kennzeichnet erstens Formen der Unterrichtspraxis, in denen das Elementare Musizieren[7] mit Menschen jeden Alters im Mittelpunkt steht. EMP benennt zweitens einen Studiengang oder ein Studienfach, in dem – künstlerisch und didaktisch – auf die entsprechende Unterrichtspraxis vorbereitet wird. EMP steht drittens für die wissenschaftliche Bearbeitung der auf das Elementare Musizieren bezogenen Praxis. EMP ist viertens als musikpädagogisches Unterrichtskonzept[8] zu verstehen.

---

6 Vergleiche dazu das zweiteilige Kompendium der elementaren Musikpädagogik von Dartsch, Meyer, Stiller 2020.

7 Für den Begriff Elementares Musizieren werden synonym auch die Termini Elementare Musikpraxis und Elementare Musizierpraxis verwendet.

8 Die Verwendung dieses Begriffs erfolgt in Anlehnung an Werner Jank und Hilbert Meyer, die Unterrichtskonzepte als „Gesamtorientierungen didaktisch-methodischen Handelns" verstehen, „in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird" (Jank, Meyer 1994, S. 290).

Die EMP stellt ein musikpädagogisches Unterrichtskonzept dar, das sowohl dem Lehrenden als auch dem Lernenden im Instrumentalunterricht ein breites Handlungsrepertoire zur Verfügung stellen kann.[9] Daher liegt es nahe, den folgenden drei Fragen nachzugehen:

- Von welchen theoretischen Voraussetzungen geht die Elementare Musikpädagogik aus (s. Kap. 4.2.3.1)?
- Was macht das methodische Handeln in der elementar-musikpädagogischen Praxis aus (s. Kap. 4.2.3.2)?
- Inwiefern können die Grundgedanken der Elementaren Musikpädagogik das instrumentalpädagogische Arbeiten mit Gruppen konkret bereichern (s. Kap. 4.2.3.3)?

4.2.3.1 Theoretische Voraussetzungen der EMP

Im Folgenden werden sechs Aspekte dargelegt, an denen sich die elementar-musikpädagogische Praxis orientiert.

Selbstverständnis: Die EMP versteht sich als ein Prinzip, das es jedem Menschen – unabhängig von seinem Alter und seinen musikalischen Fertigkeiten – ermöglichen soll, sein musikalisches Potenzial zu entwickeln (Ribke 2001). Dieses Selbstverständnis basiert auf der entwicklungspsychologischen Erkenntnis, nach der jeder Mensch musikalisch ist (Oerter, Lehmann 2008).

Zielsetzung: Im Zentrum der elementar-musikpädagogischen Arbeit steht das musikalische Gestalten, das mit dem künstlerischen Anliegen verbunden ist, „Klänge mit musikalischem Anspruch und Sinn zu erzeugen sowie Abläufe in gestalterischer Prägnanz zu entwickeln" (Stibi 2008, S. 114). Über die so angebahnte Entfaltung der musikalischen Ausdrucksfähigkeit soll die Persönlichkeitsbildung des Menschen unterstützt werden.

Elementares Musizieren als zentraler Lernbereich: Im Mittelpunkt der EMP steht das Elementare Musizieren, das als eine spezifische Form des produktiven Umgangs mit Musik und Bewegung verstanden werden kann (Schneidewind 2011). Dabei geht es um das Erkunden musikalischer Grundphänomene sowie um den gestalterischen Umgang mit ihnen, wobei der Gestaltungsprozess oft wichtiger sein dürfte als sein Produkt. Hören, Bewegen und Singen nehmen als elementare bzw. universelle musikalische Fähigkeiten des Menschen einen zentralen Platz ein; es handelt sich also um Fähigkeiten, über die *jeder* Mensch verfügt. Somit stellen instrumentaltechnische Spielfertigkeiten nicht zwingend eine Voraussetzung für das Elementare Musizieren dar; umgekehrt ist es auf jedem spieltechnischen Niveau möglich.

Handlungsbereiche: Der Lernbereich des Elementaren Musizierens wird in acht Handlungsbereiche untergliedert: sensorisch sensibilisieren, bewegen, singen, sprechen, Zeit strukturieren, (Elementar- und Körper-)Instrumente spielen, visualisieren, hören.

Menschenbild: Der EMP liegt das Leitbild des kompetenten Schülers zugrunde. Die Kompetenz des Musizierenden zum musikalischen Gestalten ergibt sich aus dem jedem Menschen in-

---

9 Eine Darstellung der Grundgedanken der EMP speziell im Bezug zum Musizieren mit älteren Menschen findet sich in Metzger, Busch 2014.

newohnenden Grundmuster musikalischer Erfahrungen und seinen grundsätzlich vorhandenen musikalischen Fähigkeiten; er kann und soll folglich das Unterrichtsgeschehen aktiv mitbestimmen. Daher werden in der elementar-musikpädagogischen Praxis bevorzugt musikalische oder außermusikalische Impulse gegeben, die an die vermutete Erfahrungswelt des Schülers anknüpfen und offene Lernsituationen ermöglichen. Dieser ist eingeladen, mit Stimme und/oder Körper auf diese Impulse erkundend, erprobend, gestaltend zu reagieren, um Grundphänomene der Musik körperlich zu erspüren und in der Folge auch kognitiv durchdringen zu können.

Musikverständnis: Musik und Bewegung bilden eine Einheit. Musikhören löst immer Reaktionen auf körperlicher Ebene aus; Musik kann nur über Bewegung hörbar, spürbar und sichtbar gemacht werden. Außerdem gilt in der EMP musikstilistische Offenheit, sodass auf vermeintlich universal gültige Wertmaßstäbe für Musik verzichtet wird. In der EMP wird ein sogenanntes dynamisches Verständnis bevorzugt; der Schüler setzt sich mit Musik auseinander und kann selbst herausfinden, was ihm persönlich im jeweils konkreten Fall Musik bedeutet (Niermann 1997, S. 21). Hieraus ergibt sich, dass in der EMP – je nach Interpretation der Mitspielenden – prinzipiell alle Klangereignisse unter den Begriff der Musik fallen können. Dies sind Tatsachen, die für jeden Musikunterricht von größter Bedeutung sind.

4.2.3.2 Methodisches Handeln in der EMP

Das für die EMP spezifische methodische Handeln lässt sich auf sechs Ebenen erfassen.[10] Diese werden im Folgenden skizziert und anschließend auf das instrumentalpädagogische Arbeiten übertragen.

Sozialform: Aus den Zielsetzungen der EMP ergibt sich, dass grundsätzlich in der Sozialform der Gruppe gearbeitet wird. Im Unterricht selbst variiert allerdings die Aktionsform: Phasen, in denen jeder für sich tätig ist, stehen neben der Arbeit mit einem Partner sowie der Kommunikation aller miteinander. Hinter dieser Praxis steht das Prinzip der beziehungsorientierten Arbeit, in der „über die Beziehungen, die zur Musik als solcher aufgebaut werden sollen, [...] auch die Kontakte mit anderen Gruppenmitgliedern im Fokus" stehen (Dartsch 2006, S. 10). Ganz im Sinne angestrebter Persönlichkeitsbildung soll über das musikbezogene Handeln die Befähigung zur sozialen Kommunikation ausgebaut werden. Zugleich ergeben sich aus der gemeinsamen Arbeit in einer Gruppe Synergieeffekte, z. B. hinsichtlich des kreativen Gestaltens: Im Kontakt mit den Mitspielenden entstehen Ideen und werden Einfälle kommuniziert, reflektiert, aufgegriffen, verändert oder auch verworfen.

---

10 Dabei orientieren wir uns am Strukturmodell methodischen Handelns von Hilbert Meyer (Meyer 1994, S. 234–240). Sein Modell scheint uns derzeit am besten geeignet, um die spezifischen Merkmale eines elementar-musikpädagogischen Unterrichts auf theoretischer Ebene systematisch zu rekonstruieren.

Ausdrucksmittel: Stimme und Körper sind die primären Ausdrucksmittel des Menschen. Sie werden in der elementar-musikpädagogischen Praxis oft durch Instrumente und Materialien (z. B. Seidentuch, Feder, Ball) ergänzt – quasi als Verlängerung von Stimme und Körper. Daher bietet es sich an, sie als sekundäre Ausdrucksmittel zu bezeichnen.

Ausdrucksformen: In unmittelbarer Verbindung zu den Ausdrucksmitteln stehen die Ausdrucksformen. Zu ihnen zählen Stimmeinsätze jeglicher Art (Sprechen, Singen ...), das Musizieren (mit Instrumenten, Körperperkussion ...) sowie das Bewegen (Tanzen, Szenisches Spiel ...) und Abbilden (Malen, grafische Notation ...). Das Aktivieren all dieser Ausdrucksformen steht im Zentrum des elementar-musikpädagogischen Arbeitens und regt einen sinn-reichen Unterricht an.

Den Ausdrucksformen kommen drei Funktionen zu: Erstens gibt es Formen, mit denen etwas *hörbar* gemacht werden kann (Stimme einsetzen, musizieren). Daneben stehen zweitens Formen, die es erlauben, etwas *sichtbar* zu machen (abbilden sowie bewegen, dies allerdings nur aus Sicht des Beobachters). Das Bewegen ist drittens die Möglichkeit, etwas für den Ausführenden selbst *spürbar* zu machen. Berücksichtigt man, dass jeder Stimmeinsatz und jedes Musizieren auch mit Bewegung verbunden ist, dann können auch diese Ausdrucksformen die Funktion des Erspürens erhalten. Vielleicht erklärt sich auf diesem Weg, warum sich Handzeichensysteme (z. B. Relative Solmisation), Rhythmussprachen (z. B. von Kodály) sowie weitere ganzkörperliche Ansätze (z. B. TaKeTiNa) als methodische Hilfsmittel im Rahmen des musikalischen Lernens bewähren und der Ebene der Ausdrucksformen zugeordnet werden können.

Unterrichtsmaterialien: Unter diesem Begriff werden alle Gegenstände zusammengefasst, die im Unterricht verwendet werden wie beispielsweise Instrumente, Tonträger, Bilder, Texte, Naturmaterialien (Blumen, Steine etc.) und Alltagsmaterialien (Buntstifte, Becher etc.).

Je nach Einsatz übernehmen Unterrichtsmaterialien unterschiedliche Funktionen: Sie können u. a. Hilfsmittel sein, zum Ausdruck anregen und Inhalte transportieren. So kann ein Tuch zum differenzierten Körperausdruck anregen. Inhaltsträger ist es, wenn mit seiner Hilfe Tonhöhenverläufe nachgezeichnet werden. Als Hilfsmittel dient es, wenn mit ihm z. B. die Augen verbunden werden. Spezifisch für die Verwendung von Unterrichtsmaterialien in der elementar-musikpädagogischen Arbeit dürfte sein, dass sie als Objekte eingesetzt werden, die zur Bewegung bzw. zum Musizieren, also zum Ausdruck anregen. Über motorische Aktionen baut der Spieler eine Beziehung zu ihnen auf und wird zugleich zum differenzierten Umgang mit ihnen aufgefordert (Ribke 1997, S. 51f.). Somit unterstützen Unterrichtsmaterialien die Vermittlung von Unterrichtsinhalten, geben Impulse zum Handeln und Denken und sind als Motivationsträger zu verstehen.

Stundendramaturgie: Unterricht, in dem im Sinne der EMP musiziert wird, orientiert sich in der Regel an einem Thema, das als roter Faden die einzelne Stunde oder ein mehrstündiges Projekt durchzieht und zur „inneren Kohärenz" des Geschehens führt (Ribke, Metz 2001, S. 25): Das Thema soll Fragen aufwerfen, zum Suchen und Entdecken auffordern und von allen Seiten betrachtet werden. Differenziert wird in Sach- und Erlebnisthema. Während sich das Sachthema grundsätzlich auf das Phänomen Musik bezieht, bildet das Erlebnisthema den „situativen Rahmen" (Ribke 1997, S. 50) des Unterrichts und ist oft außermusikalisch motiviert; es soll an

die Erfahrungswelt der Teilnehmenden anknüpfen und das Sachthema erlebbar machen.[11] Für die Teilnehmenden kann Letzteres auch im Hintergrund stehen. Unabhängig von ihrem Alter ist es ihnen oft nicht bewusst oder für sie irrelevant. Das Erlebnisthema jedoch muss für sie als Identifikationsangebot transparent sein.

Ausgehend vom Thema ergibt sich eine zeitliche Gliederung des Unterrichts in Phasen. Diese können für sich alleine stehen; in der Regel werden sie aber in Abhängigkeit von Lerngruppe, Thema und Arbeitsstand zu methodisch sinnvollen Sequenzen innerhalb einer Stunde bzw. eines Projekts kombiniert. Unter der Leitfrage, mit welcher Funktion etwas im Unterrichtsablauf geschieht, sind im Folgenden Phasen skizziert, die sich in Theorie und Praxis der EMP etabliert haben (Ribke 2001, S. 56–64):

- Sensibilisierung: Sinne öffnen, Raum und Gruppe wahrnehmen, Ausdrucksmittel wecken, zum Thema hinführen.
- Exploration: thematisch orientiert experimentieren bzw. Ideen ohne Wertung allein und/oder in der Gruppe frei entwickeln, persönliche Erfahrungen und Gestaltungsideen gewinnen.
- Improvisation: in der Exploration gefundene Ideen im Hinblick auf das Thema sichten, vertiefen und auswählen.
- Gestaltung: produktorientiert arbeiten, d. h. mit den ausgewählten Ideen eine Gestalt bzw. Form oder ein Stück entwickeln und festlegen.
- Reproduktion: die entwickelte Gestalt wiederholen, bis sie (ggf. zur Präsentation) abrufbereit zur Verfügung steht.
- Reflexion: dem Bedürfnis nach Kommunikation und Information gerecht werden sowie Erfahrungen austauschen, Vorerfahrungen wecken und Erlebtes – oft im Rahmen der Improvisationsphase – bewusst machen.

Handlungsmuster: Unter dem Begriff Handlungsmuster können „Formen und Verfahren der von Lehrern und Schülern im Unterricht geleisteten Arbeit" (Jank, Meyer 1994, S. 124) wie z. B. Gespräch, Rollenspiel und Experiment zusammengefasst werden. Diese Definition ist auch für den Instrumentalunterricht gültig, ist aber um die Ebene der fachspezifischen Handlungsmuster zu erweitern. Diese umfasst die Umgangsweisen mit Musik, die – in unterschiedlicher Gewichtung – konstitutives Merkmal eines jeden Musikunterrichts sind. Begrifflich kommt es partiell zu Überschneidungen mit Phasenbezeichnungen (Reflexion, Reproduktion), da in beiden Fällen nach dem Umgang mit etwas – mit dem Thema bzw. mit Musik – gefragt wird. Für das methodische Handeln in der elementar-musikpädagogischen Praxis ist das Nach- und Umgestalten von Musik charakteristisch. Dies geschieht über die fünf Umgangsweisen mit Musik: Rezeption, Reflexion, Reproduktion, Produktion, Transformation (reproduktiv oder produktiv).[12]

---

11 Insofern können Sach- und Erlebnisthema auch eng beieinanderliegen. Ausgehend von der Frage „Warum braucht die Geige einen Steg?" könnte z. B. das Erlebnisthema lauten: *Die kaputte Geige* und das Sachthema: *Zur Funktion des Geigenstegs.*

12 Terminologisch erfolgt eine Anlehnung an die von Dankmar Venus vorgelegte Klassifikation für Unterrichtsinhalte in der schulmusikalischen Arbeit (Venus 1969, S. 21f.).

4.2.3.3 Instrumentalunterricht aus Perspektive der EMP

Werden die oben skizzierten Grundgedanken der EMP in die instrumentalpädagogische Arbeit integriert, dann werden vier Tätigkeiten zu zentralen Handlungsweisen: musikalisch kommunizieren, sich bewegen, musikalische Phänomene erkunden und gestalterisch tätig sein. Diese werden im Folgenden erläutert und mit einer Unterrichtsidee illustriert. Dabei ist anzumerken, dass sich die Ausführungen auf Instrumentalunterricht generell beziehen, also unabhängig vom Alter und Können der Lernenden sind.

1. Die zügige Vermittlung von Spielfertigkeit stellt sowohl ein Ziel als auch einen Inhalt im Instrumentalunterricht dar. Wenn aber das Unterrichtsgeschehen vom Erwerb der Spielfertigkeit dominiert wird, weil diese als Voraussetzung für „künstlerisches Musizieren" verstanden wird, gerät aus dem Blick, dass Musik – der Sprache vergleichbar – ein Medium ist, über das jedem Menschen persönlicher Ausdruck und Kommunikation möglich ist. Daher sollte Instrumentalunterricht die propädeutische, also vorbereitende, Funktion instrumentaler Spielfertigkeit relativieren und von der ersten Stunde an Raum für *musikalische Kommunikation* geben. Es gilt, das ausdrucksstarke, an Emotionen reiche Spiel zu erproben, um sich mitteilen zu können.

Unterrichtsidee: Die Unterrichtsteilnehmer lernen einen Mimikwürfel kennen, indem sie die sechs Bilder auf dem Würfel beschreiben (wütend, traurig, fröhlich, nachdenklich etc.). Verdeckt würfelt ein Spieler und gibt den erwürfelten Ausdruck auf seinem Instrument wieder. Die Zuhörer haben die Aufgabe, das Gehörte zu beschreiben und einem der sechs Würfelbilder zuzuordnen.

2. Musikalische Sachverhalte werden im Instrumentalunterricht häufig über das abstrakte Zeichensystem der Noten vermittelt und erfasst. Musik ist aber in erster Linie ein akustisches Phänomen, deshalb ist sie zunächst *aktiv hörend* zu erfassen. Das heißt, dass das Musikhören mit passenden Bewegungen verdeutlicht werden muss. Dadurch sieht der Lehrende, was der Schüler offensichtlich hört. Für den Schüler wird das akustische Phänomen körperlich spürbar, was die Ausbildung der inneren Klangvorstellung unterstützt.

Unterrichtsidee: Die Lehrkraft spielt mehrmals die Melodie eines Kanons. Dabei probieren die Lernenden aus, wie sie den Melodieverlauf mit Händen und Armen in der Luft bzw. mit dem gesamten Körper nachzeichnen können. Die Teilnehmer legen eine Bewegungsabfolge fest, die zunächst gemeinsam, dann auch versetzt als Kanon ausgeführt wird. Mit der auf diesem Weg gefestigten inneren Klangvorstellung der Melodie beginnt die spieltechnische Erschließung des Notentextes.

3. Um ein Instrument spielen zu können, übt man. In der Regel bedeutet dies, dass auf dem Instrument z. B. eine Folge von Griffen so lange (sinnvoll) wiederholt wird, bis die erwünschte Spiel- und Ausdrucksfertigkeit erlangt ist. Sowohl das Spiel als auch das Üben beinhalten aber noch eine weitere Komponente, die der Wiederholung vorgeschaltet ist: *das Erkunden*. Auch dieser Fähigkeit bzw. diesem Bedürfnis des Menschen ist im Instrumentalunterricht Rechnung zu tragen, indem neben sinnvoll wiederholendem Lernen auch sinnvoll Entde-

ckendes Lernen ermöglicht wird: Die kleinschrittige Anleitung durch den Lehrenden wird durch das selbsttätige Erproben und Aneignen von Sachverhalten durch die Lernenden ergänzt.

Unterrichtsidee: Der Notentext eines Musikstücks wird vom Lehrenden in Puzzleteile zerschnitten, die dann die Schüler – mit oder ohne Zuhilfenahme ihres Instruments – wieder in eine sinnvolle Reihenfolge bringen. Auf diesem Weg wird eine Komposition sowohl im Rahmen einer Erstbegegnung erkundet als auch zu einem späteren Zeitpunkt vertiefend erschlossen.

4. Im konventionellen Instrumentalunterricht steht die Reproduktion von Kompositionen im Mittelpunkt; der Gestaltungsraum der spieltechnischen und musikalischen Wiedergabe ist dabei in der Regel klar definiert und folglich eng. Um aber Situationen zu ermöglichen, in denen sich Lernende als Urheber erfahren, muss der Lehrende den reproduktiven Umgang mit Musik durch produktive Verfahren ergänzen; fertige musikalische Gestalten sind also nicht nur zu interpretieren, sondern es gilt, sich *eigene musikalische Gestalten* zu erspielen.

Unterrichtsidee: Eine Komposition wird nicht nur entlang des Notentextes wiedergegeben, sondern von den Lernenden auch erweitert und verfremdet. Dies geschieht unter Verwendung zentraler melodischer oder rhythmischer Motive des Musikstücks. Es bietet sich an, mit diesem Material improvisierend beispielsweise ein Vor-, Zwischen- und Nachspiel oder (ggf. weitere) Begleitstimmen zu entwickeln. Ausgehend vom Titel oder Gestus der Komposition kann es ebenso naheliegend sein, den Notentext klangmalerisch zu illustrieren.

Barbara Busch, Barbara Metzger

4.3 Inhalte des Instrumentalunterrichts

Unabhängig davon, ob das Instrumentalspiel interpretierend oder improvisierend erfolgt, ist der Instrumentalunterricht auf die Vermittlung und den Erwerb instrumentenbezogener spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten und Kenntnisse ausgerichtet. Damit ist das Instrumentalspiel der zentrale *Lernbereich*, die Musik der *Unterrichtsgegenstand*. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, stellt sich aus didaktischer Perspektive die Frage, was im Detail im Unterricht angeboten werden soll. Die Beantwortung dieser Frage führt zu einem *Thema*, das in unterschiedliche *Inhalte* aufzuschlüsseln ist. Diese konkreten Unterrichtsinhalte können wiederum einem oder mehreren Lernfeldern zugeordnet werden.

Nach dem Skizzieren der einzelnen Lernfelder (s. Kap. 4.3.1) werden im Folgenden Kriterien entwickelt, die sich für die Auswahl von Unterrichtsthemen anbieten, und Hinweise zur didaktischen Analyse von Unterrichtsthemen gegeben (s. Kap. 4.3.2). Anschließend werden die Lernfelder Interpretation und Improvisation detaillierter betrachtet, da sie nicht nur Inhalt, sondern auch ein wesentliches Ziel eines jeden Instrumentalunterrichts darstellen sollten (s. Kap. 4.3.3).

Darüber hinaus wird das Lernfeld Üben gesondert thematisiert, da es für den erfolgreichen Lehr-Lern-Prozess ein zentraler Inhalt von übergeordneter Bedeutung ist.

4.3.1 Lernfelder zur inhaltlichen Orientierung im Überblick

Lernfelder bieten die Chance, Inhalte des Instrumentalunterrichts – im Sinne von Fächern – zu strukturieren, und geben damit Orientierung über das, was im Unterricht gelehrt bzw. gelernt werden kann. In der Vielzahl der Lernfelder spiegelt sich das breite Spektrum von Unterrichtsinhalten wider. Um Unterrichtsinhalte zu strukturieren, wird zwischen 16 Lernfeldern unterschieden.[1]

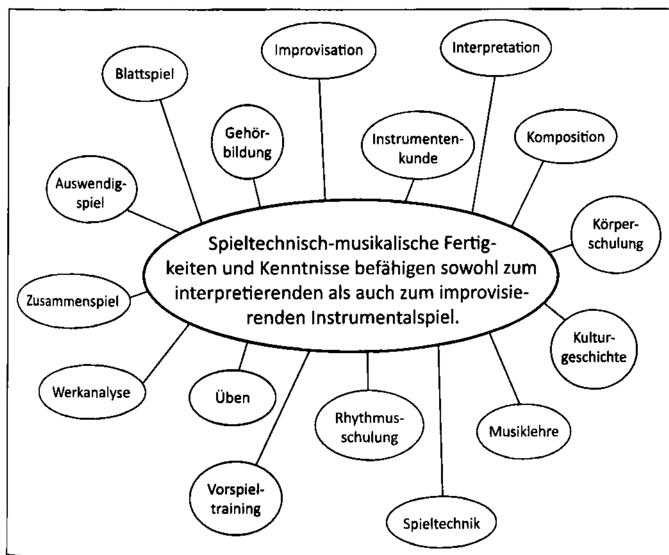


Abb. 4.3.1: Instrumentalspiel als zentraler Lernbereich und assoziierte Lernfelder

1 Die Ausführungen wurden angeregt durch die Beschreibung der Lernfelder von Anselm Ernst (Ernst 2012, S. 40–65). Für den vorliegenden Text erfolgten begriffliche Anpassungen sowie inhaltliche Erweiterungen.

Im Folgenden wird die Bedeutung des jeweiligen Lernfeldes für das Instrumentalspiel skizziert und um unterrichtspraktische Beispiele ergänzt. Dabei handelt es sich um eine idealtypische Trennung, denn im Unterrichtsprozess stehen Lernfelder vielfach unmittelbar miteinander in Verbindung. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass je nach Zielsetzung derselbe Inhalt zu unterschiedlichen Lernfeldern gehören kann.

Da alle Lernfelder vom Lehrenden gleichermaßen zu berücksichtigen sind, erfolgt ihre Erläuterung in alphabetischer Reihenfolge. Jede Kurzinformation schließt mit einem Hinweis auf weiterführende Literatur.

Die Fertigkeit des *Auswendigspiels* ist auf jedem spieltechnischen Niveau von Relevanz. Im Auswendigspiel kann die Aufmerksamkeit auf die Musik selbst gelenkt werden: Das Hören erfährt einen besonderen Stellenwert, da der Spielende nicht zugleich das Lesen des Notentextes zu bewältigen hat, was besonders für Anfänger eine enorme Herausforderung darstellt.

Wird das Auswendigspiel im Instrumentalunterricht thematisiert, dann ist zu entscheiden, ob ein Stück ausgehend vom vorliegenden Notentext auswendig gelernt werden soll oder ob ein rein auditiver Vermittlungsweg – durch das Vorspiel des Lehrers oder durch Verwendung von Tonträgern – zu bevorzugen ist. Der rein auditive Vermittlungsweg (bzw. die mündliche Weitergabe von Musik) liegt der oralen Musizierpraxis zugrunde, wie sie für die Überlieferung von Volks- und Kinderliedern und folkloristischer Instrumentalmusik ebenso typisch ist wie für die Aneignung instrumentaler und vokaler Fertigkeiten im Rock-, Pop- und Jazzbereich.

- Doerne, Andreas: *„... es hat so ganz viele Töne". Die Arbeit mit Lieblingsstücken als Ansatz für eine innovative Unterrichtspraxis.* In: *Üben & Musizieren* 22 (2005), Nr. 3, S. 6–12
- Lehmann, Andreas C.; Chaffin, Roger: *Erinnern und Wiedererkennen: Auswendig- und Vomblattspiel.* In: Bruhn, Herbert (Hrsg.); Kopiez, Reinhard (Hrsg.); Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch.* Reinbek: Rowohlt 2008, S. 354–373
- Möllers, Christian: *Üben ohne Noten.* In: Ulrich Mahlert (Hrsg.): *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik.* Mainz: Schott 1997, S. 156–180
- Reck, Thomas-Maria: *Die musikalische Initiation.* In: Fröhlich, Charlotte (Hrsg.): *KlangKörper ZeitRäume. Elementare Musik mit Erwachsenen.* Regensburg: ConBrio 2009, S. 203–228

Blattspiel bedeutet, eine Komposition so schnell zu erfassen, dass sie unmittelbar spieltechnisch-musikalisch angemessen zum Klingen gebracht werden kann. Diese Fertigkeit erleichtert das Zusammenspiel und kann indirekt dazu beitragen, dass der Schüler seine Literaturkenntnisse erweitert.

Um die Fertigkeit des Blattspiels zu vermitteln, wählt der Lehrer für den Schüler Kompositionen aus, die dieser relativ leicht bewältigen kann. Ziel ist die Entwicklung einer Blattspielstrategie: Dazu gehört zum einen, dass der Schüler vor Spielbeginn den Gesamtablauf des Stücks möglichst schnell erkennt; so sind etwa Vortragsbezeichnungen, Tonart und Taktart von ihm wahrzunehmen. Zum anderen ist im Vorfeld zu klären, in welchem Tempo vom Blatt gespielt werden soll: Wird das Originaltempo angestrebt, sind spieltechnisch komplizierte Stellen wäh-

rend des Spiels eventuell spontan zu vereinfachen oder zu überspringen. Das Tempo für das Blattspiel kann aber auch von der spieltechnisch schwierigsten Passage abgeleitet werden.

- Stephan, Ulrich: *Vom-Blatt-Spiel. Ein Gegenstand musikpsychologischer Forschung.* In: *Üben & Musizieren* 12 (1995), Nr. 6, S. 27–32

Musik ist ein akustisches Phänomen. Insofern wird die Bildung des Gehörs in jeder Unterrichtsstunde zwangsläufig berührt. Dabei ist zu bedenken, dass Musik entweder über einen Notentext[2] oder über das Hören erfasst werden kann; dieses „hörende Erfassen" steht im Zentrum des Lernfeldes *Gehörbildung* und ist wiederum Voraussetzung für die selbständige Hörkontrolle des eigenen Spiels. Hierfür müssen dem Schüler im Unterricht entsprechende Aufgaben sowie Zeit zur Verfügung gestellt werden.

Der Lehrer spielt beispielsweise ein Musikstück mit gezielt eingebauten Fehlern vor; der Schüler liest den Notentext mit und markiert die fehlerhaft gespielten Stellen. Um z. B. die Gitarre zu Hause eigenständig stimmen zu können, übt der Schüler dies bereits im Unterricht mit Hilfe eines Stimmgeräts; der Lehrer steht lediglich beratend zur Seite.

- Fricke, Jobst P.; Louven, Christoph: *Psychoakustische Grundlagen des Musikhörens.* In: Bruhn, Herbert (Hrsg.); Kopiez, Reinhard (Hrsg.); Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch.* Reinbek: Rowohlt 2008, 4., vollkommen neu erarbeitete Auflage, S. 413–436
- Gruhn, Wilfried: *Hörerziehung.* In: Helms, Siegmund (Hrsg.); Schneider, Reinhard (Hrsg.); Weber, Rudolf (Hrsg.): *Lexikon der Musikpädagogik.* Kassel: Bosse 2005, S. 100–105
- Heygster, Malte: *Relative Solmisation. Grundlagen – Materialien – Unterrichtsverfahren.* Mainz: Schott 2016, revidierte Neuauflage

Das Instrumentalspiel umfasst nicht nur die Fertigkeit der Interpretation einer Komposition, sondern auch die Befähigung zur *Improvisation.* Hier wird aus dem Moment heraus das Instrument zum Klingen gebracht. Dies eröffnet dem Schüler die Möglichkeit, das Instrument zu erkunden und/oder sich mit ihm auszudrücken.

Damit ein spontaner, unbefangener Umgang mit dem Instrument gelingt, sind im Unterricht kontinuierlich Improvisationsanlässe zu schaffen. Improvisation kann über außermusikalische und musikbezogene Impulse angeregt werden. Je weniger Improvisationserfahrung der Lernende mitbringt, umso wichtiger ist es, dass der Raum für die Improvisation eng begrenzt ist. So könnte etwa für die Improvisation einer unendlichen Melodie ein Tonvorrat von nur drei Tönen vorgegeben werden.

- Biesenbender, Volker: *Aufforderung zum Tanz oder Was hat klassische Musik eigentlich mit Improvisieren zu tun? Sieben Variationen über ein brennendes Thema. Vorträge und Essays.* Aarau: Nepomuk 2005
- Rüdiger, Wolfgang: *Ensemble & Improvisation. 20 Musiziervorschläge für Laien und Profis von Jung bis Alt.* Regensburg: ConBrio 2015
- *Üben & Musizieren* 16 (1999), Nr. 2: Themenheft *Improvisation*

2 Musik über einen Notentext zu erfassen, bedeutet, dass das Lesen zu einer inneren Klangvorstellung führt.

Das Wissen um die Funktion und Pflege des Instruments sowie um seine Entstehungsgeschichte fließt im Lernfeld *Instrumentenkunde* zusammen. Diese Kenntnisse über das Instrument tragen dazu bei, dass spieltechnische Erfordernisse transparent werden.

Besonders im instrumentalen Anfangsunterricht bietet es sich an, das Instrument selbsttätig erkunden zu lassen. Seine Funktionsweise kann über Modelle zur Tonerzeugung handlungsorientiert erfahren werden: So lässt sich mit einer Flasche das Prinzip der Tonerzeugung auf der Querflöte erproben oder ein gespanntes Gummiband veranschaulicht die Schwingung einer Gitarrensaite. Die instrumententechnischen Veränderungen im Laufe der Geschichte lassen sich über den Vergleich von Instrumenten verschiedener Epochen nachvollziehen: Der Vergleich einer Traversflöte mit einer Boehmflöte erleichtert die Klangvorstellung für Werke der Barockzeit.

- Marinovici, Cesar: *Instrumentenkunde von der Tradition zur Elektronik. Handbuch der gängigsten Instrumente in zeitgenössischen Ensembles und Orchestern.* Mit CD-ROM und CD-AUDIO. Neusäß: Leu-Verlag 2008
- Pape, Winfried: *Instrumentenhandbuch. Streich-, Zupf-, Blas- und Schlaginstrumente in Tabellenform.* Köln: Gerig ^{2}1976

Interpretation bezeichnet die reflektierte Wiedergabe und individuelle Gestaltung einer Komposition. Das Bewusstsein für Musik als Ausdrucksträger steht in diesem Lernfeld im Mittelpunkt. Spieltechnische Fertigkeiten und musikbezogenes Fachwissen verbinden sich hier auf das Engste.

Im Instrumentalunterricht ist zu vermitteln, dass bereits kleinste musikalische Einheiten bedeutungstragend sind und daher auf dem Instrument entsprechend sensibel und differenziert ausgedrückt werden können. So ist beispielsweise der Ausdrucksgehalt der kleinen Terz abwärts ein anderer als der ihrer Umkehrung.

- Brandstätter, Ursula (Hrsg.); Losert, Martin (Hrsg.); Richter, Christoph (Hrsg.); Welte, Andrea (Hrsg.): *Darstellen und Mitteilen. Ein Handbuch der musikalischen Interpretation.* Mainz: Schott 2010
- Kopiez, Reinhard: *Reproduktion und Interpretation.* In: Bruhn, Herbert (Hrsg.); Kopiez, Reinhard (Hrsg.); Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch.* Reinbek: Rowohlt 2008, 4., vollkommen neu erarbeitete Auflage, S. 316–337
- Richter, Christoph: *Die Mitteilung der Musik – eine Aufgabe für den Instrumentalunterricht.* Teil 1 in: *Üben & Musizieren* 14 (1997), Nr. 4, S. 8–11; Teil 2 in: *Üben & Musizieren* 14 (1997), Nr. 4, S. 11–16
- Röbke, Peter: *Der Instrumentalschüler als Interpret. Musikalische Spielräume im Instrumentalunterricht.* Mainz: Schott 1990

Das Lernfeld *Komposition* lädt zum Erfinden und Notieren eigener Musik ein. Das Festlegen und die damit gegebene Wiederholbarkeit unterscheidet die Komposition von der Improvisation. Über diesen produktiven Umgang mit Musik können die Ausdrucksmöglichkeiten des jeweiligen Instruments aus einer neuen Perspektive kennengelernt werden; darüber hinaus begegnet der Lernende über das eigene Produzieren und Notieren von Musik fremden Kompositionen aus einem veränderten Blickwinkel.

Präzise formulierte Kompositionsaufgaben lassen sich bereits in den instrumentalen Anfangsunterricht integrieren. So kann eine viertaktige Melodie mit drei verschiedenen Tonhöhen zu einem vorgegebenen Rhythmus vom Schüler erfunden und schriftlich fixiert werden. Ebenso wäre es denkbar, zu einer gegebenen Melodie und einem festgelegten Harmonieverlauf eine Begleitstimme zu entwickeln.

- Heilbut, Peter: *Komponierbuch für junge Klavierspieler.* Wilhelmshaven: Noetzel 1978
- Lehmann, Andreas C.: *Komposition und Improvisation.* In: Bruhn, Herbert (Hrsg.); Kopiez, Reinhard (Hrsg.); Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch.* Reinbek: Rowohlt 2008, 4., vollkommen neu erarbeitete Auflage, S. 338–353
- Olive, Vivienne; Reitinger, Renate: *Musik erfinden. Komponieren im Instrumentalunterricht.* In: Busch, Barbara (Hrsg.): *Einfach musizieren!? Studientexte zur Instrumentalpädagogik.* Augsburg: Wißner 2014, 3., verbesserte Auflage, S. 63–78
- *Üben & Musizieren* 37 (2020), Nr. 4: Themenheft *Komponieren*

Der Körper ist neben der Stimme das primäre Ausdrucksmittel des Musizierenden. Folglich steht das Spiel eines Instruments in direkter Abhängigkeit von der Disposition des Körpers. Im Lernfeld *Körperschulung* gilt die Aufmerksamkeit der Spielbereitschaft und der Wahrnehmung des Körpers. Das Spielen eines jeden Instruments fordert den Körper auf seine Weise – und zwar durchaus einseitig. Der bewusste Umgang mit diesen anatomischen Herausforderungen und der individuellen Disposition des Spielenden ist nicht erst zu thematisieren, wenn körperliche Beschwerden auftauchen, sondern muss von Beginn an in den Unterricht einfließen.

Es ist selbstverständlich, dass das Instrument vor Spielbeginn spielbereit gemacht wird. Genauso notwendig ist es, die Spielbereitschaft des Spielers zu wecken bzw. während des Spiels aufrechtzuerhalten. Übungen, die dieses Ziel verfolgen, haben unterschiedliche Funktionen: Aktivieren, Erwärmen der Muskulatur, Beruhigen, Sensibilisieren für Körperempfindungen und für das Hören, sanftes Dehnen, Muskeln stärken, Koordinieren bzw. Differenzieren (z. B. die Unabhängigkeit der Hände), Wahrnehmen der beteiligten Personen und des Unterrichtsraumes, Schulung der nonverbalen Kommunikation wie z. B. über das Spiegeln der Bewegungen eines gegenüberstehenden Partners. Übungen, seien sie mit oder ohne Instrument, können am Anfang, aber auch während des Unterrichts bzw. Übens durchgeführt werden.

- Amrhein, Franz: *Sensomotorisches Lernen als Basis für musikalisches Lernen.* In: *Diskussion Musikpädagogik* Heft 8 (2000), S. 12–25
- Sobottke, Volker: *Der Körper im Instrumentalunterricht. Versuch einer Bedeutung.* In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.); Richter, Christoph (Hrsg.): *Handbuch der Musikpädagogik,* Band 2: *Instrumentalpädagogik und Vokalpädagogik. 1. Grundlagen.* Kassel: Bärenreiter 1993, S. 133–157
- Türk-Espitalier, Alexandra: *Musiker in Bewegung. 100 Übungen mit und ohne Instrument.* Frankfurt am Main: Zimmermann 2008
- Wagner, Christoph: *Physiologischer Ratgeber.* In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.); Richter, Christoph (Hrsg.): *Handbuch der Musikpädagogik,* Band 2: *Instrumentalpädagogik und Vokalpädagogik. 1. Grundlagen.* Kassel: Bärenreiter 1993, S. 117–132

Kompositionen sind Dokumente ihrer Schöpfer sowie ihrer Zeit. Damit die Werke verstanden und angemessen interpretiert werden können, ist das Lernfeld *Kulturgeschichte* im Instrumentalunterricht bedeutsam.

Im Instrumentalunterricht kann neben personenbezogenen Informationen das Entdecken von Bezügen zu anderen Kunstbereichen für das Verständnis z. B. musikstilistischer Konventionen und Besonderheiten aufschlussreich sein. Dies ist eine nicht zu unterschätzende Interpretationshilfe. So lassen sich Symmetrieverhältnisse in Kompositionen der Barockzeit mit symmetrischen Momenten barocker Prachtbauten in Verbindung bringen und impressionistische Farbwirkungen in der Malerei unmittelbar mit dem Klangfarbenspiel zeitgleicher Kompositionen assoziieren.

- Kühn, Clemens: *Kompositionsgeschichte in kommentierten Beispielen.* Kassel: Bärenreiter 1998
- Lindner, Ursel (Hrsg.); Schmied, Wieland (Hrsg.), unter Mitarbeit von Robert Liebel und Martin Wetterich: *Musik im Kontext. Werk und Zeit bis heute. Materialien für den fächerverbindenden Unterricht.* Schülerband, Rum/Innsbruck: Helbling 2003; Lehrerband 2004
- Schnaus, Peter (Hrsg.): *Europäische Musik in Schlaglichtern.* Mannheim: Meyers Lexikonverlag 1990

Kenntnisse der *Musiklehre* erleichtern das Verständnis von Notentext und damit die spieltechnisch-musikalische Erarbeitung einer Komposition. Zudem kann die Musiklehre Grundlage für Improvisation und Komposition sein. Der Begriff Musiklehre wird unterschiedlich ausgelegt; hier umfasst er folgende Teilbereiche: Allgemeine Musiklehre, Takt- und Zeitmaße, Harmonielehre, Tonsatz, Instrumentation.

Lernpsychologisch ist zu bedenken, dass der Erwerb musiktheoretischen Grundlagenwissens anwendungsbezogen erfolgen sollte: So kann der Begriff der Sequenz dann sinnvoll eingeführt werden, wenn eine entsprechende Komposition vorliegt; ist das formbildende Moment der Sequenz hörend und/oder im Notentext erkannt, erleichtert dies das spieltechnisch-musikalische Umsetzen. Ebenso ist denkbar, dass bereits bekannte Stücke z. B. unter dem Aspekt der dynamischen Gestaltung verglichen und dabei Fachbegriffe eingeführt werden sowie der Umgang mit ihnen geübt wird.

- Kühn, Clemens: *Musiktheorie unterrichten. Musik vermitteln. Erfahrungen – Ideen – Methoden. Ein Handbuch.* Kassel: Bärenreiter 2006
- Mahlert, Ulrich: *Notenschrift und Lesekunst. Über die Bedeutsamkeit der Notenschrift und die Schwierigkeiten, sie richtig zu verstehen.* In: *Üben & Musizieren* 22 (2005), Nr. 2, S. 13–18

In der Musik spiegelt sich der spezifische Umgang mit dem Phänomen Zeit in ihrer rhythmischen Gestaltung wider. Dabei ist die Realisation eines Rhythmus unmittelbar abhängig vom Zeitempfinden des Spielenden. Im Lernfeld *Rhythmusschulung* geht es nicht um das kognitive Verständnis von Rhythmus – dies fällt in das Lernfeld der Musiklehre. Das Ziel der Rhythmusschulung ist vielmehr die Entwicklung eines rhythmischen Empfindens.

Im Instrumentalunterricht kann die Fertigkeit der Wiedergabe und des Erfindens von Rhythmen sowohl mit als auch ohne Instrument geübt werden. Über den Einsatz von Sprache, Bewegung und Körperklängen lässt sich das rhythmische Empfinden schulen. Oft geschieht dies auf dem Wege der Imitation; entsprechend prägnant sind Rhythmen vom Lehrenden vorzuspielen.

- Lehmann, Silke: *Bewegung und Sprache als Wege zum musikalischen Rhythmus.* Osnabrück: Electronic Publishing Osnabrück 2007

Im Lernfeld *Spieltechnik* geht es um die instrumentenspezifische Ton- und Klangproduktion. In diesem Sinne ist Spieltechnik die Grundlage des Instrumentalspiels. Dennoch sollte die Ausdifferenzierung spieltechnischer Fertigkeiten nicht losgelöst vom musikalischen Ausdruck erfolgen, um ein sinnentleertes, rein mechanisches Spiel zu vermeiden.

Im Instrumentalunterricht ist ein für den jeweiligen Schüler sinnvolles Wiederholen und Anpassen von Bewegungsabläufen anzubahnen – auch als Grundlage für das Üben außerhalb des Unterrichts. Naheliegend ist es, aus einem Werk, das gerade studiert wird, spieltechnische Übungen abzuleiten und dabei den musikalischen Duktus der Komposition im Blick zu behalten. So könnte ein rhythmisch markantes Motiv der Komposition das Üben von Tonleitern inspirieren.

- *Üben & Musizieren* 24 (2007), Nr. 1: Themenheft *Technik*
- Rüdiger, Wolfgang: *Vom Glück des Techniklernens. Anregungen und Praxisbeispiele.* In: *Üben & Musizieren* 28 (2011), Nr. 1, S. 28–32

Die Entwicklung spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten bedarf der Wiederholung von instrumentenspezifischen Bewegungsabläufen, die in Verbindung mit dem Bewusstsein für das eigene Tun stehen und vom musikbezogenen Vorstellungsvermögen geleitet werden. Dieser Prozess steht im Zentrum des Lernfeldes *Üben.* Im Unterricht muss der Schüler erfahren und erproben, was Üben für ihn im konkreten Fall bedeutet. Dafür ist zu klären, woran mit welchem Ziel im Detail geübt werden soll und welche Übestrategien sich anbieten. Wenngleich dieser zielgerichtete Ansatz im Unterricht dominieren muss, darf die Bedeutung des beiläufigen Übens bzw. des informellen Lernens, das bei jedem Musizieren erfolgt, nicht unterschätzt werden (Ardila-Mantilla, Röbke 2009).

Erkennt ein Klavierschüler beispielsweise, dass er einen schnellen Sechzehntellauf nicht im Originaltempo spielen kann, dann ist nach der Art des problemlösenden Denkens zu ermitteln, warum ihm dies nicht gelingt. Sollte es etwa am Fingersatz liegen, so ist dieser passend zum Originaltempo zu verändern.

Neben dem problemlösenden Denken können beim Üben weitere Ansätze verfolgt werden wie z. B. die Rotierende Aufmerksamkeit nach Gerhard Mantel (Mantel 2003, S. 24f.), die Variation und das Mentale Training. Im Instrumentalunterricht gilt es, Übestrategien so zu vermitteln, dass der Schüler sie eigenständig anwenden kann.

- Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006
- Rüdiger, Wolfgang: *Der musikalische Atem. Atemschulung und Ausdrucksgestaltung in der Musik.* Aarau: Musikedition Nepomuk 1995

- Schneider, Francis: *Üben – was ist das eigentlich? Neue Erkenntnisse, alte Weisheiten, Tipps für die Praxis – eine Art Puzzle.* Aarau: Musikedition Nepomuk [3]1998

Musik ist ein Medium des persönlichen Ausdrucks und damit auch ein Ausdrucksträger. Der Musizierende kann entweder für sich selbst spielen oder aber er spielt für andere Menschen; Letzteres kann er alleine und gemeinsam mit anderen tun. Das Musizieren für andere stellt eine besondere Situation dar, die für den Instrumentalisten belastend und/oder beflügelnd sein kann. Im Lernfeld *Vorspieltraining* wird der Umgang mit dieser Situation reflektiert und geübt. Von Relevanz für den Unterricht ist dieses Lernfeld nur, wenn das Musizieren für andere vom Schüler gewollt ist. Ist Letzteres der Fall, dann sollten spontane Vorspielmöglichkeiten sowie die Simulation von Vorspielsituationen von Anfang an in den Instrumentalunterricht einfließen. Ziel des Vorspieltrainings ist, dass es dem musizierenden Schüler gelingt, mit Freude und Selbstverständlichkeit für andere zu spielen.

- *Vom Lampenfieber zur Auftrittsangst.* 3. Tagung zum Thema Musikermedizin 30.–31. Mai 2008, Schriftenreihe XIII der Psychosomatischen Klinik Bad Neustadt 2009

Im Lernfeld *Werkanalyse* geht es darum, dass der Schüler Strukturen von Kompositionen versteht, um die Musik angemessen interpretieren zu können. Das entsprechende Fachwissen ist im Instrumentalunterricht so zu vermitteln, dass der Schüler es eigenständig anwenden kann.

Die Auseinandersetzung mit Werkstrukturen kann hörend oder lesend erfolgen. So kann z. B. ein unbekannter Notentext als Puzzle vorbereitet werden, das vom Schüler (nach dem Hören der Komposition) zusammengefügt wird. Ebenso können Formteile im Notentext farblich hervorgehoben werden.

- Kühn, Clemens: *Analyse und Interpretation. Elf Thesen.* In: Ulrich Mahlert (Hrsg.): *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik.* Mainz: Schott 1997, S. 181–194
- Mahlert, Ulrich: *Notenschrift und Lesekunst. Über die Bedeutsamkeit der Notenschrift und die Schwierigkeiten, sie richtig zu verstehen.* In: *Üben & Musizieren* 22 (2005), Nr. 2, S. 13–18

Der Gedanke des Aufeinanderreagierens bzw. des musikalisch angemessenen Führens und Folgens sowie das Erarbeiten eines gemeinsamen Gestaltungskonzepts stehen im Zentrum des Lernfeldes *Zusammenspiel*.

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutsam ist, dass das Zusammenspiel im Vergleich zum Alleinspiel für den Schüler eine veränderte Hörerfahrung darstellt. Das Synchronisieren des eigenen Spiels mit dem Spiel des oder der anderen Musizierenden ist zu trainieren. Häufige Möglichkeiten des Zusammenspiels gehören daher ebenso in den Instrumentalunterricht wie auch entsprechende Übestrategien mit dem Ziel, dass jeder Spieler eine Hörvorstellung von jeder Stimme hat: Dies kann z. B. über das Spiel der fremden Stimme(n) oder über das Eintragen von Stichnoten geschehen. Ebenso ist das Spielen aus der Partitur sinnvoll, weil so das gleichzeitige Mitlesen der weiteren Stimmen möglich ist.

- Kraemer, Rudolf-Dieter; Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis.* (= *Forum Musikpädagogik* 41), Augsburg: Wißner [4]2018

- Nimczik, Ortwin; Rüdiger, Wolfgang: *Instrumentales Ensemblespiel. Übungen und Improvisationen – klassische und neue Modelle. Material- und Basisband*. Regensburg: ConBrio 1997

Wie eingangs erwähnt, ist die Gliederung der Inhalte des Instrumentalunterrichts in 16 Lernfelder idealtypisch gedacht, denn ein Unterrichtsthema erfährt je nach Zielsetzung unterschiedliche inhaltliche Ausrichtungen und kann dementsprechend verschiedenen Lernfeldern zugeordnet werden. In der nachfolgenden Tabelle sind Zusammenhänge zwischen konkreten Unterrichtsinhalten, ihren Zielen und der Zuordnung zu Lernfeldern anhand des metrischen Phänomens des Fünfertaktes veranschaulicht:

Tab. 4.3.1: Unterrichtsinhalte den Lernfeldern zuordnen

Unterrichtsthema: Der Fünfertakt		
Unterrichtsinhalt	**Ziel**	**Lernfeld**
Take Five von Dave Brubeck hören mit der Aufgabe, die Taktart zu bestimmen	Fünfertakt hörend erfassen	Gehörbildung
Fünfertakt mit Bodypercussion spielen	Fünfertakt körperlich erspüren	Rhythmus-schulung
Informiert werden, dass der Fünfertakt mit unterschiedlichen metrischen Schwerpunkten versehen sein kann	Die verschiedenen metrischen Schwerpunktsetzungen des Fünfertaktes kennen	Musiklehre
Viertaktige Melodien mit dem Material von drei unterschiedlichen Tönen im Fünfertakt erfinden und notieren	Gestaltungsmöglichkeiten mit einem Fünfertakt erproben und kennen	Komposition
Nach kurzer Durchsicht der Noten den fünfstimmigen Kanon *Full Moonlight Dance* (Abb. 4.3.2, S. 242) von Karen Beth spielen	Sicherheit haben im Spiel des Fünfermetrums	Blattspiel
Den Kanon *Full Moonlight Dance* mehrstimmig singen	Unabhängig vom instrumentalen Können sich in die Mehrstimmigkeit im Fünfertakt einhören	Zusammenspiel

Em T./M.: Karen Beth
1. 2. 3.
Un - der the full_ moon - light we dance, spi - rits dance we dance, join - ing
4. 5.
hands we dance, join - ing souls re - joice!

Abb. 4.3.2: Full Moon Dance. *Kanon zu 2–5 Stimmen*[3]

4.3.2 Auswahl und didaktische Analyse von Unterrichtsthemen

Um eine Unterrichtsstunde gezielt vorbereiten zu können, bedarf es eines Themas (z. B. Daumenuntersatz, Verzierungstechnik bei J. S. Bach). Die Auswahl des Stundenthemas ergibt sich aus der Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen des Schülers und aus der Sachanalyse des Themas selbst. Um das ausgewählte Thema im Unterricht sinnvoll behandeln zu können, ist eine didaktische Analyse nötig. Hier werden die Lernvoraussetzungen des Schülers und die sachstrukturellen Gegebenheiten eines Themas einander gegenübergestellt. So wird es hinsichtlich seiner Bedeutsamkeit für den Unterricht untersucht und mit einer für den Instrumentalunterricht relevanten Zielsetzung versehen.

Auswahl von Themen unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen: Im Unterrichtsalltag steht der Lehrende vor der Herausforderung, für den einzelnen Schüler oder die jeweilige Lerngruppe eine bewusste Auswahl von Themen treffen zu müssen. Dabei kann von sieben Kriterien bzw. Fragen ausgegangen werden, die sich im Sinne einer Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen unmittelbar auf den oder die Schüler beziehen. Diese Kriterien bzw. Fragen werden im Folgenden benannt und mit kurzen Beispielen illustriert.

1. Aktualität: Welche Gegebenheiten bestimmen aktuell den Unterricht?
   - Die Schüler werden in acht Wochen an einem Wettbewerb teilnehmen.
   - Die Kinder werden in der Schule Weihnachtslieder vorspielen.
   - Die Celloschülerin hat sich den linken Arm gebrochen.

3 © 1993 by Karen Beth. Aus: *Songs of Womanspirit*. Eingespielt auf der CD *To Each One of Us*, www.hvmusic.com/artists/karenbeth. Gefunden in: Feinbier, Hagara: *Come Together Songs II*. Hagara Feinbier 2004, www.come-together-songs.de (Zugriff: 17. September 2015).

2. Vorerfahrungen: Wie sieht das musikbezogene Umfeld des Schülers aus?
   - Der Schüler singt seit vielen Jahren begeistert im Schulchor mit.
   - Die Schülerin lernt neben dem Saxophon- auch noch das Klavierspiel.
   - Im Elternhaus des Schülers wird vorwiegend Klassische Musik bzw. Rock/Pop/Jazz gehört.

3. Interessen: Welche musik- und unterrichtsbezogenen Wünsche äußert der Schüler?
   - Der Schüler will mit anderen eine Band gründen.
   - Der Schüler will eine bestimmte Pop-Ballade auf seinem Instrument spielen.
   - Die Schülerin lehnt das Spielen von Tonleitern ab.

4. Zeit: Wie viel Zeit steht im Unterricht und zu Hause zur Verfügung?
   - Die Dreiergruppe erhält 60 Minuten Unterricht pro Woche.
   - In den kommenden acht Wochen hat der Schüler weniger Zeit zum Üben, da er sich auf Abiturprüfungen vorbereitet.
   - Die Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule findet in sechs Wochen statt.

5. Vielfalt: Inwiefern erfolgt inhaltlich und stilistisch ein vielfältiger Unterricht?
   - Nachdem in den letzten Wochen der improvisatorische Umgang mit Musik im Zentrum gestanden hatte, soll nun das Blattspiel in den Vordergrund treten.
   - Neben dem Generalbassspiel der Barockzeit wird die harmonische Liedbegleitung eines Pop-Songs erarbeitet.
   - Im Einzelunterricht wechselt sich das Spiel von Solowerken mit der Erarbeitung kammermusikalischer Werke ab.

6. Problemorientierung: Welches spieltechnisch-musikalische Thema stellt eine Herausforderung für die Lernenden dar?
   - Im Zusammenspiel fallen den Schülern ihre Intonationsungenauigkeiten auf.
   - Bestimmte Sechzehntelläufe sind auf der Querflöte so schnell zu spielen, dass die Doppelzunge unbedingt anzuwenden wäre.
   - Die traditionell notierten Achtelnoten sind in Swing-Phrasierung zu spielen.

7. Lehrgang: In welcher Abfolge bauen Unterrichtsinhalte aufeinander auf?
   - Mit der Auswahl eines Lehrwerkes und der Orientierung an diesem ist die Abfolge von Unterrichtsinhalten vorgegeben.
   - In welcher Lage das Spiel eines Instruments begonnen wird, hängt auch von der Disposition des Schülers ab.
   - Die Lehrpläne des *Verbandes deutscher Musikschulen* (VdM) geben Hinweise zur Abfolge von Unterrichtsinhalten.

Sachanalyse zur Auswahl von Themen: Neben der Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen ist die Sachanalyse für die Auswahl eines Themas unumgänglich. Nur wenn „die Sache" verstanden ist, können unterrichtsrelevante Themen abgeleitet und gerechtfertigt werden.[4] Wenn aus einer Komposition ein Unterrichtsthema entwickelt werden soll, so ist diese sowohl im Sinne einer Werkanalyse als auch bezüglich ihrer instrumentenspezifischen Besonderheiten zu untersuchen. Die in der Mind-Map dargestellten Aspekte können die Analyse leiten. Ausgehend von der Analyse kann ein unterrichtsrelevantes Thema abgeleitet werden.

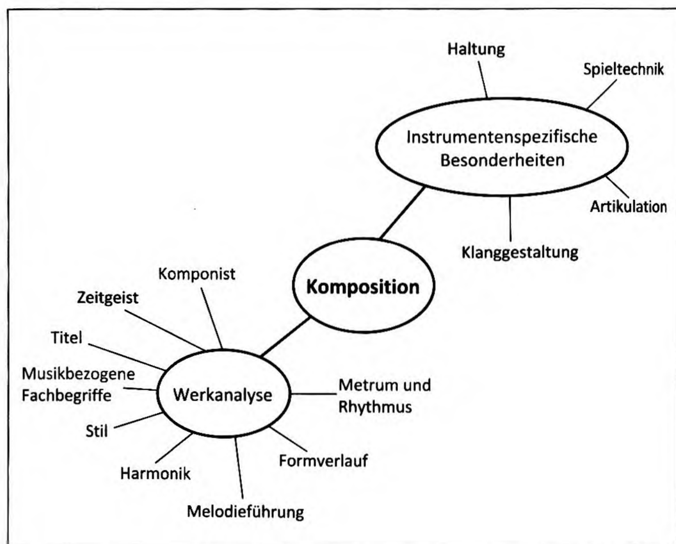


Abb. 4.3.3: Mind-Map zur Sachanalyse einer Komposition

4 In der Allgemeinen Didaktik ist durchaus umstritten, ob die Sachanalyse Bestandteil der didaktischen Analyse ist oder aber ihr vorausgeht (Bovet, Huwendiek 1998, S. 94). Wir lassen sie der didaktischen Analyse vorausgehen, um die Sachanalyse möglichst unvoreingenommen, also zunächst unabhängig von der späteren Unterrichtssituation, durchführen zu können.

Wenn aus einem spieltechnisch-musikalischen Phänomen oder einer außermusikalischen Anregung ein Thema entwickelt werden soll, dann kann die jeweilige Sachanalyse – aufgrund der Heterogenität der Phänomene bzw. der Anregungen – *nicht* an einem Kriterienkatalog ausgerichtet werden. Daher wird im Folgenden an vier Beispielen illustriert, über welche spezifischen Sachkenntnisse der Lehrende jeweils verfügen müsste.

1. Soll der 5/4-Takt im Unterricht thematisiert werden, so muss sich der Lehrende der unterschiedlichen metrischen Ordnung des 5/4-Taktes und dem damit verbundenen metrischen Empfinden bewusst sein. So kann der 5/4-Takt als Fünferpulsation erfasst oder als zusammengesetzte Taktart in 2 + 3 oder 3 + 2 Zählzeiten untergliedert werden.
2. Wer das Vibratospiel auf der Querflöte vermitteln will, muss jene physiologischen Abläufe kennen, durch die das Vibrato erzeugt wird und steuerbar ist. Ebenso benötigt der Lehrende Kenntnis über die musikstilistisch schlüssige Anwendung dieses Ausdrucksmittels.
3. Soll im Unterricht improvisatorisch musiziert werden, so muss der Lehrende wissen, dass eine Improvisation mit oder ohne Impuls initiiert werden kann und dass ein Impuls – sofern er gegeben wird – musikbezogen oder außermusikalisch sein kann. Darüber hinaus kann zwischen gebundener und freier Improvisation unterschieden werden.
4. Um das Verklanglichen des Bildes *Léger* von Wassily Kandinsky im Unterricht anregen zu können, sind der Titel des Bildes zu verstehen und die Verwendung von Farben und Formen in dieser Bildkomposition zu analysieren.

Didaktische Analyse: Für die Behandlung eines ausgewählten Themas im Unterricht ist unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen des jeweiligen Schülers (oder der Gruppe) sowie der Sachanalyse der zu spielenden Musik die didaktische Analyse notwendig. Ziel der didaktischen Analyse ist es, die Bedeutsamkeit des Themas für eine konkrete Unterrichtssituation zu ermitteln.

Dahinter steht die Frage, warum sich ein bestimmter Schüler mit einem bestimmten Thema auseinandersetzen soll. Die Antworten auf eine solche Frage lassen sich in zwei Gruppen gliedern: Zum einen kann sich die Begründung eines Unterrichtsthemas aus der Sache selbst ergeben. So bildet beispielsweise die Kenntnis bestimmter Taktarten die Grundlage für das metrisch richtige Musizieren. Zum anderen kann sich die Begründung des Themas aus der persönlichen Relevanz für den Schüler ergeben. Wenn ein Schüler z. B. in einem Ensemble mitspielen möchte, so könnte das metrisch-rhythmisch sichere Spiel eine Voraussetzung dafür sein. Zu ergänzen ist, dass letztlich jede Antwort auf die Frage nach dem Warum auf übergeordnete Ziele des Instrumentalunterrichts verweist (s. Kap. 1.2 sowie Kap. 5.1.2). Die Leitfrage der didaktischen Analyse lautet also: Wer soll was warum lernen?

Für den Instrumentalunterricht bietet sich eine didaktische Analyse des Themas aus fünf Perspektiven an, die hier am Beispiel des Themas *Taktwechsel: 6/8 zu 5/8* verdeutlicht werden.

Tab. 4.3.2: Didaktische Analyse eines Themas aus fünf Perspektiven

1. Lernvoraussetzungen	
Entspricht das Thema den Lernvoraussetzungen des Schülers?	Kenntnis verschiedener Taktarten Rhythmische Sicherheit bei gleichbleibender Taktart
Wie lässt sich an vorhandene Fertigkeiten und Vorkenntnisse des Schülers anknüpfen?	Sind Vorerfahrungen in der Rhythmusschulung unter Einbeziehung von Sprache und Bewegung vorhanden, dann sind diese bekannten Lernwege zu nutzen. Bevorzugt ein Schüler das kognitive Erfassen rhythmischer Phänomene, so ist der Taktwechsel auf diesem Weg zu erarbeiten.
Wie lassen sich erforderliche Fertigkeiten und Vorkenntnisse aktualisieren?	Wiederholung bekannter metrisch-rhythmischer Übungen und/oder bereits erarbeiteter Werke zu den einzelnen Taktarten

2. Lernschwierigkeiten	
Bei welchen Aspekten des Themas könnten Schwierigkeiten auftauchen?	Der 5/8-Takt wird intuitiv zum 6/8-Takt erweitert. Gewohnte motorische Muster beim Spiel im 6/8-Takt können nicht durchbrochen werden.
Welche Lernhilfen sind im Unterricht und für das häusliche Üben erforderlich, damit der Schüler das Thema erfassen und umsetzen kann?	Über Bodypercussion in Verbindung mit Sprachrhythmen wird der Taktwechsel ohne Instrument körperlich erfasst (z. B. Ko-kos-nuss – A-pfel-mus / A-pfel – Ko-kos-nuss).
Wie können Lernerfolge überprüft werden?	Überprüfung über das Spiel einer Komposition, die den Taktwechsel 6/8 zu 5/8 beinhaltet, oder über eine entsprechende Improvisationsaufgabe

3. Methodische Möglichkeiten	
Inwiefern muss der Lehrer das Thema selbst vorstellen bzw. inwiefern kann der Schüler das Thema/Werk selbst erschließen?	Vorspiel eines entsprechenden Werkes durch den Lehrer anstelle eines verbalen Problematisierens des Taktwechsels Ergänzen fehlender Taktangaben durch den Schüler in einem vom Lehrer entsprechend bearbeiteten Notentext
Wie lässt sich das Thema aus Perspektive der Umgangsweisen mit Musik behandeln?	Rezeption: Hören eines entsprechenden Werkes und Kennzeichnen der Taktschwerpunkte durch Schritte Produktion: mit drei verschieden hohen Tönen eine 6/8-5/8-Folge in Achtelbewegungen über vier Takte komponieren

3. Methodische Möglichkeiten	
Inwiefern lassen sich die Ausdrucksformen von Musik aktivieren?	Musizieren: Spiel in Achtelbewegung auf Bongos (Taktschwerpunkte auf der tiefen Bongo) Abbilden: Anfertigen einer Verlaufsgrafik mit zwei unterschiedlich farbigen Stiften zu einem entsprechenden Stück Bewegen: nach mehrmaligem Hören und Erkennen der Abfolge der Taktwechsel auf die jeweiligen Taktschwerpunkte vorwärtsgehen bei 5/8-Takten bzw. rückwärtsgehen bei 6/8-Takten
Welche methodischen Hilfsmittel sind einzusetzen?	Rhythmussprache: Begleiten eines entsprechenden Hörbeispiels mit den Rhythmussilben „ga ma la – ga ma la / ta ki – ga ma la“[5]

4. Unterrichtsmaterialien	
Welche Materialien stehen zur Verfügung, um das Thema vielfältig zu präsentieren?	Notentext: ausgehend vom Betrachten des Notentextes mit dem Schüler über die Komposition sprechen Trommel: Improvisation des Lehrers auf der Trommel zur Demonstration des Taktwechsels
Welche Materialien stehen zur Verfügung, um den Schüler zum Handeln anzuregen?	Schwarze und weiße Karten, die jeweils für eine Taktart stehen, und die nach entsprechenden Anweisungen gruppiert werden sollen Notentext, der in Puzzleteilen vorliegt und zum Zusammensetzen anregt

5. Lernfelder	
Zu welchen Lernfeldern lassen sich Bezüge herstellen?	Blattspiel von Werken mit Taktwechseln Herstellen eines kulturgeschichtlichen Bezugs zum Phänomen der Minimal Music
Wie lässt sich das Thema für den zukünftigen Unterricht nutzen?	Sensibilisieren für das Phänomen von Taktwechseln Relevanz von Taktwechseln für die Interpretation entsprechender Werke erkennen

5 Diese Silben werden in der von Reinhard Flatischler entwickelten Rhythmuslehre verwendet (Flatischler 2006).

Mit Hilfe der oben benannten fünf Perspektiven kann ein Thema so präzisiert werden, dass es zu einem *konkreten* Unterrichtsthema wird. Dieses Präzisieren ist notwendig, damit der Lehrende Unterricht planen kann. So wären die Themen *Menuett G-Dur von XY* oder *Artikulation Staccato-Legato* zu ungenau. Eine didaktische Analyse könnte dazu führen, dass die Unterrichtsthemen lauten würden: *Zweitaktige Phrasierung im 3/4-Takt am Beispiel des Menuetts G-Dur von XY* oder *Staccato und Legato als spieltechnische Herausforderung.*

4.3.3 Interpretation und Improvisation als wesentliche Lernbereiche

Im Instrumentalunterricht geht es um den instrumentenspezifischen Erwerb spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten. Dabei soll der Schüler das Instrumentalspiel sowohl interpretierend als auch improvisierend erlernen. Insofern stellen die Lernfelder Interpretation und Improvisation die zentralen Lernbereiche dar und bedeuten somit eine besondere didaktische Herausforderung für den Lehrenden.

Interpretation als didaktische Herausforderung

Die musikbezogene Interpretation steht oft im Vordergrund des Instrumentalunterrichts und leitet das Handeln von Lehrer und Schüler: Interpretation ist sowohl ein wesentlicher Unterrichtsinhalt als auch ein anspruchsvolles spieltechnisch-musikalisches Unterrichtsziel. Dies gilt von der ersten Unterrichtsstunde an, denn auch einzelne und wenige Töne können ausdrucksstark gespielt und damit zur „Klangrede" werden. Wird die Erarbeitung einer Klangdarstellung zugleich mit dem Anliegen verbunden, dass der Schüler zunehmend selbständig *eigene*, dem Notentext und dem Aufführungsanlass angemessene Interpretationen entwickeln soll, dann ist die spieltechnisch-musikalische Zieldimension noch um die Dimension der Persönlichkeitsbildung zu erweitern.

Für das Erarbeiten einer Interpretation ist Folgendes zu bedenken: Auf der einen Seite steht das zu Interpretierende, also das (in der Regel als Notentext fixierte) Musikwerk, und auf der anderen Seite der Interpret, dem die Aufgabe der Textdeutung mittels klingender Darstellung der Musik, der sogenannten performativen Interpretation, obliegt. Wer sich diesem Sinnvollzug durch Musizieren stellt, kann davon ausgehen, dass jede Musik sowohl ein Dokument ihrer Zeit ist als auch ein Bedeutungsträger. Für die Erarbeitung einer Interpretation ergeben sich daraus drei Leitfragen, an denen sich Lehrende und Lernende orientieren können:
1. In welchem (historischen) Kontext steht die zu interpretierende Musik?
2. Welche Aussage habe ich als Interpret zu vermitteln?
3. Was hat die Musik mit mir als Interpreten zu tun?

Vor dem Hintergrund dieser Leitfragen werden im Folgenden in einem ersten Schritt Perspektiven entfaltet, die die systematische Annäherung an eine Komposition lenken können. In einem zweiten Schritt erfolgen methodische Anregungen für das Arbeiten an einer Interpretation.

Systematische Annäherung an eine Komposition: Aus der Perspektive des Lehrens und Lernens bildet das Wissen über eine Komposition die fachliche Grundlage für jedes Interpretationskonzept und damit für deren klangliche Realisation. Daher gilt es, Zusammenhänge rund um eine Komposition zu erkunden. Fünf Perspektiven, die sich mittels Fragen präzisieren lassen, können dabei den Blick lenken (Busch 2010, S. 38f.):

1. Kompositionstechnische Perspektive
   - Inwiefern tragen der Titel der Komposition sowie ggf. andere verbale Zusätze wie Satzbezeichnungen und Vortragsbezeichnungen etc. zum Werkverständnis bei?
   - Warum (und ggf. für wen) wurde das Werk komponiert?
   - Über welche melodischen, rhythmischen und harmonischen Merkmale verfügt die Komposition?
   - Welche satztechnischen Besonderheiten lassen sich feststellen?
   - Wie lässt sich der formale Aufbau beschreiben?
   - Hat der Kompositionsanlass spürbar Einfluss auf das Werk genommen?

2. Instrumententechnische Perspektive
   - Inwiefern erfolgt eine Berücksichtigung der spezifischen spieltechnischen und klanglichen Möglichkeiten des Instruments?
   - Welche spieltechnischen Anforderungen ergeben sich aus dem Notentext?

3. Rezeptionsgeschichtliche Perspektive
   - Weist die Komposition Momente auf, in denen sich der persönliche Stil des Komponisten offenbart?
   - Sind aufschlussreiche Bezüge zu anderen Werken des Komponisten festzustellen?
   - Inwiefern entspricht oder widerspricht das Werk kompositionstechnisch zeittypischen Erscheinungen?
   - Welche Bezüge lassen sich zu anderen zeittypischen kulturgeschichtlichen Erscheinungen wie der Bildenden Kunst, der Literatur, gesellschaftlichen Aspekten etc. herstellen?

4. Physiologisch-psychologische Perspektive
   - In welchem Verhältnis stehen die spieltechnisch-musikalischen Fertigkeiten des Musizierenden zu den Erfordernissen der Komposition?

5. Räumliche Perspektive
   - Welchen Einfluss nehmen die Gegebenheiten des Unterrichtsraumes und/oder Aufführungsortes auf die Interpretation (Akustik, Raumausstattung u. Ä.)?

Unterrichtspraktische Anregungen für das Erarbeiten einer Interpretation: Die genannten Perspektiven und Fragen können die Annäherung an eine Komposition leiten. Grundsätzlich ist aus der jeweiligen Unterrichtssituation heraus zu entscheiden, ob dem Schüler der Notentext vorliegen oder ob er die Komposition hörend, also ohne Notentext, kennenlernen soll. Darüber hinaus ist Folgendes zu bedenken: Der differenzierte Blick auf das Werk und seine Aufführungs-

bedingungen bilden zwar die Basis für eine ebenso überzeugende wie reflektierte Werkinterpretation, doch letztlich bleibt dieses Wissen belanglos, wenn aus ihm keine präzise innere Klangvorstellung erwächst – ohne Klangvision bleibt eine überzeugende Klangdarstellung utopisch. Aus diesem Grund ist vom Lehrenden dafür Sorge zu tragen, dass im Unterricht bzw. beim Üben die (Selbst-)Wahrnehmung sowie das klangliche Vorstellungsvermögen beim Schüler entwickelt werden und seine Ausdrucksfähigkeit hinsichtlich der instrumentaltechnischen Fertigkeiten trainiert wird. Vor diesem Hintergrund werden methodische Anregungen formuliert, die zugleich die verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit Musik sowie die Ausdrucksformen von Musik berücksichtigen (Busch 2010, S. 45–47), und jedem Musizierenden (gleich ob Lehrer oder Schüler) Anregung zur Erarbeitung einer Interpretation geben.

1. Lesen des verbalen Textes wie z. B. Satzbezeichnungen, Vortragshinweise, um erste Informationen über die Komposition zu erhalten oder um hiervon ausgehend, Fragen zu stellen und diese zu klären.
2. Lesen des Notentextes, um den Ausdrucksrahmen zu ermitteln, den die Komposition vorgibt, wie z. B. dynamische und agogische Entwicklungen.
3. Die Komposition hören, ohne dabei den Notentext mitzulesen, anschließend das Gehörte aus verschiedenen Blickwinkeln beschreiben und sich daraus ergebende Höraufgaben formulieren. Ebenso ist denkbar, dass das Gehörte vom Schüler abgebildet (grafische oder traditionelle Notation bzw. assoziatives Malen) oder von ihm in Bewegung umgesetzt wird.
4. Informationen über die Komposition und ihren Kontext einholen, um das Werk selbst besser zu verstehen und um musikalische, literarische, künstlerische und zeitgeschichtliche Bezüge zu erkennen.
5. Den Notentext mit Hilfe außermusikalischer Mittel (Bilder, Metaphern, Gesten) darstellen bzw. die eigene Klangvision zum Ausdruck bringen. Die Assoziationsbereiche sind zwangsläufig höchst subjektiv, dies mindert allerdings nicht die Notwendigkeit, den Zusammenhang zwischen Assoziation und Notentext klar benennen zu können.
6. Mit dem Notentext produktiv umgehen, indem z. B. mit den musikalischen Vorgaben zur Dynamik experimentiert oder mit rhythmischen Bausteinen der Komposition improvisiert wird.
7. Die Musik bewusst mit oder ohne Noten hören und dabei – sofern vorhanden – weitere Interpretationen als Vergleichsgröße und Inspirationsquellen nutzen. Dabei die Aufmerksamkeit auf verschiedene Ausdrucksparameter lenken sowie den Umgang mit diesen bei sich selbst und anderen Interpreten kritisch wahrnehmen und vergleichen.
8. Den Notentext mit einer präzisen Klangvision musizieren. Ggf. über einen Mitschnitt der eigenen Interpretation Distanz zum eigenen Spiel entwickeln, um sich selbst besser kritisch beurteilen zu können.

Die skizzierten methodischen Anregungen zur Interpretation sind individuell zu erweitern sowie zu erproben, damit sich Klangvisionen bilden und diese in realen Klang verwandelt werden.

Improvisation als didaktische Herausforderung

Das Improvisieren war bis ins 18. Jahrhundert hinein ein grundlegender Bestandteil für das Erlernen eines Instruments. Dies ergab sich aus der damaligen Musizierpraxis, in der das Improvisieren und das Spiel schriftlich fixierter Kompositionen gleichberechtigt nebeneinander standen bzw. aufeinander Bezug nahmen. Auf dem Gebiet der Improvisation wurde in der Barockzeit zwischen dem Präludieren (im Sinne eines Vorspiels) und dem Fantasieren bzw. Extemporieren als einer komplexeren Form der Improvisation unterschieden. Darüber hinaus war das Improvisieren struktureller Bestandteil von Kompositionen, wie z. B. in der Kadenz im Solokonzert, in der Da-capo-Arie der Barockoper oder über eine Basslinie. Während im 19. Jahrhundert die Improvisation an musikpraktischer Bedeutung verlor, entwickelte sich im Laufe des 20. Jahrhunderts ein neues Verständnis von Interpretation, das dazu führte, dem Unvorhersehbaren bzw. dem Zufall innerhalb von Kompositionen mehr Platz einzuräumen. Somit entstanden für den Interpreten Freiräume, die seinen improvisatorischen Umgang mit Musik wieder verstärkt einforderten.

Dieser kurze historische Exkurs beschreibt die Bedeutung der Improvisation in der Musizierpraxis; folglich ist diese auch heute in den Instrumentalunterricht einzubeziehen. Dabei kann die freie ebenso wie die gebundene Improvisation[6] – der Interpretation vergleichbar! – als eigenständige Musizierform praktiziert und auch als Methode im Sinne eines musikspezifischen Handlungsmusters eingesetzt werden, damit spieltechnisch-musikalische Probleme lösbar werden.

Unabhängig davon, ob Improvisation als eigenständige Musizierform oder als musikspezifisches Handlungsmuster Anwendung findet, sind vier Fragen zu beantworten, an denen sich das didaktische Handeln im Rahmen der Improvisation ausrichten kann.

1. Welche Chancen bietet die Improvisation aus didaktischer Perspektive?
   Die Improvisation
   - bietet Raum für Eigeninitiative und stärkt durch „Urhebererlebnisse" das Selbstbewusstsein,
   - bietet Freiheit innerhalb von Regeln,
   - schafft einen besonderen Raum für Versuch und Irrtum,
   - sensibilisiert das Gehör und stärkt die innere Klangvorstellung,
   - ermöglicht den experimentierenden Umgang mit dem Instrument,
   - schafft Raum für das Anwenden erworbener Fertigkeiten,
   - erweitert das musikalische Ausdrucksrepertoire (spieltechnisch, klanglich, stilistisch),
   - schafft Flexibilität und Sicherheit, weil der Spieler Handlungsalternativen erkennen kann,
   - ist eine Alternative zum Reproduzieren vorgegebener Musik,
   - stellt einen Weg zur Auseinandersetzung mit komponierter Musik dar.

6 Es ist üblich, mit den Adjektiven frei und gebunden verschiedene Improvisationsarten zu bezeichnen und damit auf das unterschiedliche Ausmaß der dem Musiker zustehenden musikalischen Freiheit hinzuweisen.

2. Über welche Impulse kann Improvisation angeregt werden?
Generell sind „die Möglichkeiten [zu improvisieren] auf der Skala zwischen experimentellen Klangphänomenen und traditionell strukturierten musikalischen Musterbildungen schier unendlich" (Ribke 1999, S. 18). Unabhängig davon kann eine Improvisation von einem oder mehreren Musizierenden spontan, ohne vorhergehende Planung erfolgen oder auf Absprachen beruhen. Da im instrumentalpädagogischen Bereich immer eine Zielperspektive das Unterrichtsgeschehen leiten sollte, liegt es hier nahe, neben einem offenen Zugang das Improvisieren mittels gezielter Impulse zu initiieren. Dabei ist zwischen musikalischen und außermusikalischen Impulsen zu unterscheiden, gleichwohl können sie kombiniert werden:
Musikbezogene Impulse
- von rhythmischen und/oder melodischen Pattern ausgehen,
- grafisch notierte Muster[7] verwenden,
- vorgegebene Rhythmen und/oder Melodien variieren oder neue erfinden,
- über einem harmonischen Grundgerüst vorgegebene Rhythmen und/oder Melodien variieren oder neu erfinden,
- experimentelle Klänge des Instruments zur Gestaltung einsetzen,
- im Rahmen eines vorgegebenen Formverlaufs rhythmisch, melodisch, harmonisch und/oder klanggestalterisch improvisieren (Solo-Tutti-Wechsel; Schichtung: nacheinander, zusammen, ausdünnend, aufbauend; Rondo etc.).[8]

Außermusikalische Impulse
- einzelne Wörter oder einen Text (z. B. Prosa, Gedicht), ein Bild (z. B. Foto, Gemälde, Grafik), Filmausschnitte sowie Objekte (sowohl Alltagsobjekte wie Schnur, Ball, Feder als auch Kunstobjekte) verwenden,
- Bewegung musikalisch begleiten oder Bewegungsvorstellung musikalisch umsetzen.

Neben musikbezogenen und außermusikalischen Impulsen können auch *soziale Konstellationen* eine Improvisation anregen (Ribke 1999). Die Reihenfolge bzw. Gruppierung der Spieler und die Art der Interaktion werden hier zum Auslöser, wie z. B.:
- nur einer spielt, dann folgt einer nach dem anderen möglichst kontrastreich,
- alle beginnen gemeinsam miteinander, spielen dann durcheinander und enden im Gegeneinander,
- einer spielt, dann ist der nächste an der Reihe und spielt so ähnlich wie möglich.

3. In welche Phasen kann sich der Improvisationsprozess gliedern?
Besonders mit Lernenden, die über keine oder nur wenig Improvisationserfahrung verfügen, zeigt sich, dass der Improvisationsprozess in aufeinander aufbauenden Phasen verläuft. Diese Phasen sollte der Lehrende kennen, um im Unterricht sowohl für jede Phase die angemessene Zeit zur Verfügung stellen als auch – sofern nötig – in den einzelnen Phasen pas-

7 Vergleiche dazu die Beispiele in Offermans 1997.

8 Beispiele für verschriftlichte musikbezogene Handlungsanweisungen finden sich im *Impro-Mosaik* von Karen Schlimp und Peter Jarchow (2010).

sende Hilfestellungen geben zu können. In allen Phasen – mit Ausnahme der letzten – kann mit und/oder ohne Instrument, verbal und/oder nonverbal gearbeitet werden.

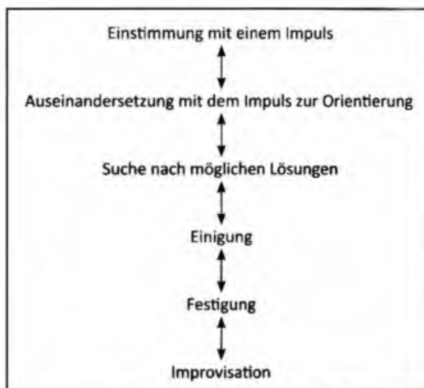


Abb. 4.3.4: Phasen des Improvisationsprozesses

4. An welchen methodischen Hinweisen kann sich der Lehrende orientieren?
   - Eindeutige Improvisationsimpulse sowie damit ggf. verbundene Improvisationsregeln sind den Vorerfahrungen der Musizierenden gemäß auszuwählen und zu formulieren.
   - Im Anfangsstadium des Improvisationsprozesses ist darauf zu achten, dass die verabredeten Improvisationsregeln sorgfältig eingehalten werden; später verliert dies an Notwendigkeit.
   - Jede Improvisation sollte im Vorfeld oder im Nachhinein einen Titel erhalten. Das hilft, klangliche Beliebigkeit zu vermeiden.
   - Der Lehrende hält sich passend zur jeweiligen Phase beratend im Hintergrund; individuelle Ideen sind von ihm aufzugreifen und anzuerkennen.
   - Der Lehrende bewertet nicht, sondern macht den Schülern ihr musikalisches Handeln transparent (z. B. durch beschreibende Kommentare und durch Nachfragen). Dies können auch die Lernenden untereinander leisten. Ziel ist eine gute Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Wolfgang Rüdiger

4.4 Das Üben lernen

Üben ist *die* zentrale Tätigkeit eines jeden Musikers von Kindheit an. Wer ein Instrument erlernen möchte, verpflichtet sich damit auch zum regelmäßigen Üben. Ein Instrument spielen zu lernen bedeutet üben, und nur kontinuierliches Üben erzeugt Fortschritte und damit jene anhaltende Freude am Instrumentalspiel, welche wiederum die Lust am Üben weckt und aufrechterhält. Diesen positiven Zirkel anzustoßen und das Üben als etwas zu vermitteln, das bei aller Anstrengung selbst Freude bereitet (und nicht ein lustloses Lernen auf Vorrat bedeutet), ist eine der zentralen Aufgaben der Instrumentalpädagogik und des Instrumentalunterrichts (nicht nur) mit Kindern. Freude haben Kinder an Dingen, die sie von sich aus, aus eigenem Antrieb und weitgehend selbständig mit Erfolg tun, ohne Anleitung und zunächst auch ohne Unterstützung der Erwachsenen. An diese „Gelingenslust" und Selbsttätigkeit gilt es im Instrumentalunterricht anzuknüpfen und das Üben so anzuleiten, dass es als etwas grundsätzlich Positives, ja im Idealfall als Glück erfahren wird.

Der methodische Imperativ der Medizinerin und Pädagogin Maria Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun" (zit. n. Candolini 2007, S. 36) gilt auch und besonders für das Erlernen guten Übens als eine selbstinitiierte, selbstgesteuerte und sich selbstbelohnende Aktivität. Und da Üben vorrangig zu Hause geschieht, ist es die wesentliche Aufgabe des (in der Regel wöchentlich stattfindenden) Unterrichts, gemeinsam mit dem Schüler zu üben und ihm gezielte Anleitungen und Hilfestellungen für das selbständige Üben zu geben. Lehrer-Äußerungen wie „Das musst du zu Hause noch üben" sind sinnlos, wenn der Schüler nicht im Unterricht praktisch erfahren hat und genau weiß, welchen Unterrichtsstoff er zu Hause auf welche Weise wiederholen und was er genau an seinem Spiel verbessern soll. „Übe bitte folgende Dinge und Details auf diese und jene Weise, wie wir es gemeinsam getan und aufgeschrieben haben" – dies wäre eine angemessene Formulierung von Aufgaben, die geeignet ist, erfüllte Übezeit im Unterricht ins sinnvolle Üben zu Hause hinein zu verlängern. Somit stellt das Üben des selbständigen, selbstregulierten Übens den Hauptinhalt des Instrumentalunterrichts und die „wichtigste Schlüsselqualifikation für das Musizieren dar" (Ernst 2006, S. 98).

Damit das Üben von Anfang an positiv besetzt werden kann und um nicht das schöne Wort gänzlich durch Musikmachen zu ersetzen, wie es Artur Schnabel (Schnabel 1991, S. 204) vorgeschlagen hat, lohnt es sich, einige Definitionen zu betrachten, die das Spezifische des Übens erfassen und entfalten. Da Üben ein komplexes Phänomen ist, das von vielen Disziplinen erforscht wird, kann es *die* Definition von Üben nicht geben. Folgende drei Begriffsbestimmungen aus philosophischer, pädagogischer und neurobiologischer Sicht vermögen jedoch auf jeweils eigene Weise eine positive Einstellung zum Üben zu fördern und das Üben sowohl existenziell als auch musikalisch zu verankern:

1. *„Üben ist tätige Meditation."* (Uhde 1973, S. 19; kursiv im Original)
2. Üben ist „ein in Wiederholungen erfolgendes Lernen und Vervollkommnen einer praktischen Tätigkeit" (Mahlert 2006, S. 9).
3. *„Üben ist eine zielgerichtete musikalische Betätigung, die dem Erwerb, der Verfeinerung und dem Erhalt sensomotorischer, auditiver, visueller, struktureller und emotionaler Repräsentationen von Musik dient."* (Altenmüller 2006, S. 47; kursiv im Original)

Die Definition von Jürgen Uhde weist Üben als etwas zutiefst Persönliches aus: ein besonnenes, konzentriertes Handeln, bei dem der Mensch ganz bei sich ist. Für den Instrumentalunterricht bedeutet dies, dass beim Üben die innere Verfassung und die Achtsamkeit auf das eigene Tun im Mittelpunkt stehen. Dies kann bereits bei Kindern im Vor- und Grundschulalter kultiviert werden. Hier sollte das Erlernen des Übens einfühlsam „am Kinde entlang" erfolgen. Ein „tätig meditativer" Anfangsunterricht geht spielerisch auf die Impulse des Kindes ein und führt Abschweifungen immer wieder behutsam in die Konzentration achtsamen Musizierens und Wiederholens zurück.

Die Wiederholung bildet auch den Kern der zweiten Definition, die Ulrich Mahlert vorgelegt hat. Das Hauptmerkmal von Üben ist das bewusste Wiederholen mit dem Ziel einer klanglichen Verbesserung der musikalischen Abläufe, und das am besten regelmäßig und täglich. Da Üben eine praktische Tätigkeit ist, die auf ein Können im Sinne eines prozeduralen Handlungswissens zielt, nützt theoretisches, also deklaratives, Wissen nur dann, wenn es aus praktischen Erfahrungen[1] hervorgeht, diese reflektiert und in neue Handlungen überführt. Überegeln und -prinzipien wie z. B. das Modell der Rotierenden Aufmerksamkeit nach dem Cellisten Gerhard Mantel (s. Abb. 4.4.1, S. 262) haben nur dann einen Sinn, wenn sie wirklich praktiziert und in ihrer Wirkung erfahren werden (Mantel 1984). Die angestrebte Verbesserung folgt in den Phasen *Vorstellung – Ausführung – Vergleich und Feedback – Bildung einer neuen Vorstellung* in potenziell unendlichen Wiederholungen. Nur wenn die Ausführung von einer zunächst mehr oder weniger genauen Vorstellung, d. h. inneren Vergegenwärtigung des gewünschten Klanges und/oder Bewegungsablaufs geleitet wird, kann das Gespielte beurteilt, ein klareres Vorstellungsbild entwickelt und der Bewegungsablauf verbessert werden. Üben vollzieht sich in einer Spiralbewegung von innerer bzw. mentaler Repräsentation und äußerer Realisierung, sich präzisierender Vorstellung und aufmerksamer Ausführung auf dem Wege zur Vervollkommnung einer praktischen Tätigkeit.

Der Erwerb und die stete Verfeinerung mentaler Vorstellungen ist aus musikpsychologischer Sicht die Hauptaufgabe des Übenlernens: „Das Ziel des Lernens und Übens ist nicht primär die Ausführung motorischer Muster, sondern der Aufbau sogenannter mentaler Repräsentationen, die nichts anderes sind als die kognitiven Mechanismen, die die effektive Kontrolle und Rückmeldung über die Ausführung bilden. Die Fähigkeit des Musikers, sich seine gewünschten Handlungen vorzustellen bzw. sich an diese zu erinnern und diese zu planen sowie die aktuell ablaufenden Ergebnisse zu bewerten, bilden die Voraussetzungen dafür, dass er einmal sein

1 Zum Begriff der Erfahrung in der musikpädagogischen Diskussion vgl. Schatt 2007, S. 74–76.

eigener Lehrer werden kann." (Lehmann 2010, S. 267) Die Bildung mentaler musikalischer Vorstellungen bedarf wiederum jener wiederholten körperlich-musikalischen Handlungsvollzüge, deren Vervollkommnung auf genaue Vorstellung und Beurteilung angewiesen ist – ein Wechsel zwischen Körper und Geist, der für jedes Lernen einer anspruchsvollen Tätigkeit gilt.

Die dritte Definition von Üben ist von Eckart Altenmüller aus neurobiologischer Sicht formuliert und knüpft an die Bedeutung der Vorstellung an. Die Definition stellt den Aufbau mentaler Repräsentationen in den Mittelpunkt. Diese beziehen sich bei Altenmüller auf fünf spezifische *Merkmale abendländischer Ausdrucksmusik*, die die Inhalte des Übens als Erwerb und Erhalt handlungsleitender Vorstellungen verstehen:

- Musik ist auf Wahrnehmung und Bewegung angewiesen – also sind Körper und Sinne Hauptgegenstände des Übens (Erwerb sensomotorischer Repräsentationen).
- Musik ist Klang, der über das denkende Ohr wahrgenommen wird – also ist das Hören und Aufbauen auditiver Vorstellungen ein weiterer Übeinhalt (Erwerb auditiver Repräsentationen).
- Musik ist zumeist schriftlich fixiert und richtet sich an das Auge – also müssen sowohl die Notenlese- und Interpretationsfähigkeit als auch das Blattspiel geübt werden (Erwerb visueller Repräsentationen).
- Musik ist nach Regeln geformt und strukturiert – also sind Analyse und Denken in formalen Kategorien ein Inhalt des Übens (Erwerb struktureller Repräsentationen).[2]
- Musik ist geformter Gefühlslaut – also ist die expressive Gestaltung von Musik, das Fühlen und Verkörpern ihrer Affekte und Ausdrucksgesten ein wichtiger Inhalt des Übens (Erwerb emotionaler Repräsentationen).
- Zu ergänzen ist als sechstes Merkmal die Repräsentation von Musik als soziale Praxis, die sich immer an andere richtet und voll innerer Interaktionen ist – also sind das Miteinandermusizieren, das Ensemblespiel, und das Für-Andere-Spielen, das Vorspiel, ebenso wichtige Inhalte des Übens.

Auf unterschiedliche Weise machen die drei Definitionen deutlich, dass das Üben am Instrument eine umfassende Form der Persönlichkeitsbildung darstellt sowie ein vielfältiges, nicht abschließbares Sich-Üben beim Instrument und Musik-Üben bedeutet. Musik bedarf der Wahrnehmung und Bewegung – also ist die Entwicklung des Bewusstseins für Körper und Sinne der Hauptgegenstand des Übens. Nahezu alle Sinne und Daseinsdimensionen sind dabei gefordert. Dieser existenzielle Aspekt klingt in der Ursprungsbedeutung des Wortes üben an: Die germanische Wortwurzel „ob" bedeutet zugleich „Ackerbau treiben" und „religiöse Feier begehen"; aus ihr sind neben dem Wort üben Begriffe wie *opus* und *opulent* erwachsen (Bollnow 1978, S. 22f.). Üben erweist sich in diesem Sinne als eine quasi rituelle Praxis von höchster Bildungsqualität. Als geistgeprägte *und* handlungsbezogene Form des Lernens bildet es das Herzstück des Instrumentalunterrichts und verbindet alle musikbezogenen Lernfelder.

2 Als strukturierendes Üben sind Analyse und Denken zugleich als Methode zu bezeichnen (s. Kap. 4.5).

Die Freude am Üben zu vermitteln und Üben als anthropologische Konstante des Menschen zu erfahren (als ein Wesen, das sich von Geburt an in verschiedenen Dingen übt), ist das Leitziel des Übenlernens (s. S. 271, Empfehlung 1). Hiervon ausgehend lassen sich (durchaus nicht selbstverständliche) Grundsätze für das Übenlernen und -lehren ableiten, die die positive Einstellung zum Üben unterstützen. An diesen Grundsätzen ist die Gliederung der nachfolgenden Ausführungen orientiert.

Üben ist mehr als das Üben von Technik im Sinne motorischer Fertigkeiten. Umfassendes Üben ist Hauptgegenstand eines Instrumentalunterrichts, der sich nicht lediglich als instrumentaltechnische Unterweisung, sondern als Erschließung von Musik am Instrument versteht. Die inhaltliche Weite des Unterrichts prägt auch die Vielfalt des Übens. Alles, was zur Musik und zum Musizieren gehört, kann geübt werden, vom Körper bis zur Kunst des Musizierens (s. Kap. 4.4.1). Die Art und Weise des Übens ist wichtiger als die Dauer. Die eigene Übezeit sinnvoll zu verbringen heißt, nicht einfach draufloszuspielen und immer wieder von vorne anzufangen, sondern vorher zu überlegen, was man üben möchte, welchen Ausschnitt genau, wie und mit welchem Ziel, und entsprechend überlegt zu handeln. Die Intensität und Art des Übens im Unterricht entscheidet mit über die Eigenständigkeit und Effizienz häuslichen Übens (s. Kap. 4.4.2). Das Üben kann mittels vielfältiger Materialien unterstützt werden (s. Kap. 4.4.3). Dem Übenden stehen vor allem Menschen – Lehrer, Eltern und andere Schüler bzw. Bezugspersonen unterschiedlichster Art – fördernd zur Seite (s. Kap. 4.4.4).

4.4.1 Inhalte und Ziele des Übens

So verschieden die Menschen und Personengruppen sind, die ein Instrument spielen und üben – Vorschulkinder, Grundschulkinder, Jugendliche, erwachsene Laien, zukünftige und aktuelle Berufsmusiker mit ihren verschiedenen Übebiografien und musikalischen Interessen[3] –, so unterschiedlich sind die Inhalte, Wege und Ziele des Übens. Sinnvoll und motivierend ist es, sie im Unterricht gemeinsam auszuwählen, zeitlich zu planen und zielstrebig zu verfolgen: Inhalte und Ziele einer Übeeinheit, einer Übewoche, eines Übehalbjahres. Um z. B. Fernziele wie die Mitwirkung bei einem Schülervorspiel zu erreichen, ist es zweckmäßig, Nahziele im Unterricht und für zu Hause konkret zu benennen, Zwischenziele klar abzustecken und diese im Aufgabenheft oder Übetagebuch einzutragen. Motivierende Bedeutung haben erstrebenswerte und erreichbare Ziele ganz besonders in einem Anfangsunterricht, in dem der Schüler „Lust an Aufgaben [hat], die er als sinnvoll akzeptiert" und mit „Hingabe und Konzentration", „befriedigendem Ergebnis" und Erfolgsgefühl bewältigen kann (Heilbut 1993, S. 251f.).

Bei aller Vielfalt der Inhalte bzw. Ziele und der Unterschiedlichkeit der Übenden gibt es einige Grundlagen und Gegenstände des Übens, die alle Übenden betreffen und auf der seelischen Verfassung des musizierenden Menschen beruhen. Vier Aspekte sind zu benennen.

---

3 In seinem Grundlagentext *Was ist Üben?* leitet Ulrich Mahlert aus der Erörterung fünf unterschiedlicher Übebiografien wichtige Einsichten in das weite Spektrum des Übens, verstanden als umfassendes Lernen und persönliche Bildung, und in die Individualität der Lernwege ab (Mahlert 2006, hier bes. S. 10–23).

Den musikalischen Körper pflegen: Zuerst zählt die Einsicht, dass unser Körper das erste Mittel musikalischer Äußerungen von Geburt an ist und das unmittelbarste Instrument des Musizierens darstellt. Der „musikalische Körper" (Rüdiger 2007) ist ein ebenso wunderbares wie wertvolles Gut, das es zeitlebens zu pflegen und gesund zu erhalten gilt, wozu das Üben als fundamentale „Anthropotechnik" (Sloterdijk 2009) maßgeblich beiträgt. Lustvoll vollzogene Übungen zur Körpersensibilisierung und zum Körperausdruck sollten physisch und/oder mental einen zentralen Bestandteil der täglichen Übepraxis bilden: Atem- und Körpersensibilisierungsübungen (Erdung, Ausrichtung, Zentrierung), Aufwärm- und Abkühlübungen, Aufgaben zur Rhythmus- und Tonalitätsschulung mit Körper und Stimme, Anleitungen zur genauen Vorstellung und Wahrnehmung instrumentaler Spielbewegungen (grob- und feinmotorisch, Spannungs- und Entspannungsausgleich), Übungen zur Verkörperung von Musik bei Auftritt, Vortrag, Vorspiel – weit ist das Spektrum musikalischer „Körperexerzitien", die bereits im Anfangsunterricht mit Kindern auf spielerisch-heitere, bildlich-assoziative und narrative Weise vollzogen werden sollten (Rüdiger 2007).

Pausen kultivieren: Auch Pausen sind Bestandteile des Übens, von Mikropausen minimalen Innehaltens bis hin zu Makropausen von Schlaf und Erholung, in denen das Geübte sich unbewusst konsolidiert und stabilisiert.[4] Für ein effizientes „Üben ohne Ermüdung und Überlastung" bedarf es einer entwickelten „Kultur der Pausen" (Hildebrandt 2006, S. 69), die bereits erste Anzeichen einer „*koordinativen* Ermüdung" vor der muskulären registriert und kleine Entspannungs- sowie größere Erholungspausen in eine Übeeinheit integriert (ebd., S. 70; kursiv im Original). Das „alltägliche Üben ist in seiner Qualität, Vielfalt und Quantität sowohl für eine positive künstlerische und instrumentale bzw. gesangliche Entwicklung als auch für die Vorbeugung von berufsspezifischen Gesundheitsproblemen [...] entscheidend. An der Art und Weise des Übens zeigt es sich, ob ein physiologisch angemessener Umgang mit dem Instrument oder mit der Stimme und mit den musikalisch-künstlerischen Anforderungen besteht" (ebd., S. 67; s. S. 271, Empfehlung 2).[5]

Musikalische Hörvorstellung aufbauen: Wie dicht die Lerninhalte beim bewussten Üben miteinander verknüpft sind, zeigt sich an rhythmischen, tonalen und gestischen (Solmisations-) Übungen mit Körper und Stimme. Neben der körperlichen Aktivierung und musikalischen Einstimmung bewirken diese Übungen den Aufbau musikalischer Hörvorstellungen und bilden das Fundament musikalischen Denkens und verstehenden Voraushörens, das für ein persönlich bedeutsames, vorstellungsgeleitetes Üben entscheidend ist. Dieses Denken in Musik bezeichnet der amerikanische Lernpsychologe und Pädagoge Edwin E. Gordon als *Audiation*. Audiationsfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung dafür, das Spiel eines Instruments auf musikalische Weise zu üben und zu lernen, d. h. aus innerer Vorstellung, mit physiologischer Atmung und

4 Das die Übeergebnisse absichernde und stabilisierende Weiterarbeiten des Nervensystems in Übepausen und im Schlaf wird als Reminiszenz-Effekt bezeichnet (Altenmüller 2006, S. 60). Für das Erlernen des Übens bedeutet dies, dass es mitunter ertragreicher sein kann, nicht zu üben als zu viel und zu lange zu üben – und dass der Übende seinem Körper vertrauen kann.

5 Im höheren Erwachsenenalter können Gesundheitsprophylaxe, geistige Beweglichkeit und gelingende Sozialkontakte zu einem wichtigen Ziel instrumentalen Übens werden (s. Kap. 3.4).

Wohlspannung, mit Sinn für Tonalität und Metrum, Tempo- und Rhythmusgefühl, Ausdruck und Charakter. Besonders im Anfangsunterricht üben und lernen Schüler daher zwei Instrumente: „their audiation instrument and the actual instrument" (Gordon 1997; S. 273), das erste vor und/oder im Wechsel mit dem zweiten, fundiert durch das noch zu ergänzende *Awareness*-Instrument körperlich-seelischer Bewusstheit (Rüdiger 2011, S. 230f.; s. S. 271, Empfehlung 3).

Das Üben der Technik in die Technik des Übens verwandeln: Eine mit Sprechen, Singen, Dirigieren und Bewegen verbundene Übepraxis eröffnet ein neues Verständnis von musikalischer Spieltechnik, die seit alters her Hauptgegenstand des Übens ist: Spieltechnik nicht als rein motorische und mechanisch ablaufende Fertigkeit, die auf „Geläufigkeit, Geschwindigkeit, Gleichmäßigkeit" zielt (Neuhaus 1967, S. VIII), zu verstehen, sondern als formbildende Verwirklichung (bzw. Verkörperung und Verklanglichung) musikalischer Vorstellungen und Gefühle sowie als Aussagen und Artikulationen am Instrument, bezogen auf die individuelle Körperwahrnehmung und musikalische Klanggestaltung. Übungen zum „technischen" und zum „gestaltenden Können" (Richter 2006, S. 122) fügen sich so nicht erst im „Musizieren" als „Gegenstand des Übens" zusammen (ebd., S. 132), sondern bereits auf der Ebene der *Spiel*technik im klassischen Sinne des Wortes. Begreift Friedrich Schiller *Spiel* als Verbindungsglied von Stoff = Leben und Form = Gestalt (Schiller 2000, S. 58), so kann musikalische *Spiel*technik als Kunst der Herstellung lebendiger musikalischer Gestalten am Instrument erfahren und geübt werden: ausgehend von den Lebenswelten, „lebendigen Wirklichkeiten" (Richter 2006, S. 132) und Ausdrucksimpulsen der Schüler, die jeden Ton zu einem Körper, jede Tonverbindung zu einer Geste, Motive zu Geschichten, Phrasen zu Erzählungen etc. formen. Klänge verkörpern, zeigen, darstellen – sprechen, singen, Musik fühlen und denken – musikalische Bewegungen vor dem und beim Spielen vorstellen – beim Üben Musik machen und mitkomponieren – solche und weitere Aspekte körperlich erfühlten und musikalisch erfüllten Technikübens stehen mit einer Vielzahl von Lernfeldern in Verbindung. Franz Liszts Ausspruch „Nicht auf das Üben der Technik kommt es an, sondern auf die Technik des Übens" (zit. n. Martienssen 1957, S. 162) erhält so eine neue Wendung: Bei einer *Spiel-Technik*[6], die als lebendige musikalische Bewegungs- und Herstellungskunst am Instrument verstanden wird, kommt es auf das Üben von Technik als „wirkliche Inkarnation der Kunst" an (Neuhaus 1967, S. VIII): voller Musik, Klang und Körpergefühl in individueller Auswahl und wohlverteilter Aufmerksamkeit (Rüdiger 2011).

Umfassendes Techniküben berücksichtigt, integriert und übt zugleich Momente des Musizierens: Ausdrucksgestaltung und Interpretation, Improvisation und Komposition, Blattspiel und Zusammenspiel, Auftreten und musikalische Ansprache von Hörerinnen und Hörern.[7] Darin verfolgt das klug konzipierte und musikalisch vielfältige Üben von Technik in jedem Moment das Ziel allen Übens am Instrument: ein rundum gesundes und beglückendes, intensives und

---

6 Die Wortwurzel von Technik lautet *tek-*, das bedeutet „zimmern, Holz behauen, damit bauen" (Rüdiger 2011, S. 223); ein Beispiel dafür ist auch das Verfassen von Texten.

7 Vergleiche dazu die Beispiele von Christoph Richter (Richter 2006, S. 132–134).

ausdrucksvolles, authentisches und lebendiges Musizieren voller Spielfreude und Vortragslust (Röbke 2000, S. 160–164).[8]

Dass dies jedoch nicht alles auf einmal und auf eine Weise, sondern nur sehr vielfältig und in verteilten Aufmerksamkeitsphasen vonstattengehen kann, lehren uns etliche aus langer Tradition überlieferte und neu entwickelte Übemethoden, von denen einige im Folgenden ausführlicher behandelt werden.

4.4.2 Methoden des Übens

Üben im Unterricht: Üben kann als Sich-selbst-Unterrichten verstanden werden. Um das Sich-selbst-Unterrichten zu erlernen, ist es wichtig, im Unterricht konstant gemeinsam mit dem Schüler zu üben und ihm dabei sowohl Übemethoden als auch das Üben selbst als eine kluge, konzentrierte Selbstunterweisung zu vermitteln.

Folgende Fragen und Aufgabenstellungen dienen dem Erlernen von Methoden des Übens und von Üben als Methode: Schüler sollen ihre Übungsschritte laut formulieren, kommentieren und aufschreiben; sie sollen das Üben im Sinne eines pädagogischen Rollenwechsels selbst anleiten und im Unterricht selbständig üben, wobei der Lehrer aktiv zuschaut und nach Bedarf hilft. Die vom Lehrer angeleiteten und von den Schülern selbsterfundenen Übungen sollten im Unterricht mehrmals wiederholt, d. h. praktisch erprobt werden. „Mach's bitte noch einmal", verbal oder nonverbal geäußert, ist eine der wichtigsten und viel zu selten praktizierten Aufforderungen im Instrumentalunterricht, ggf. ergänzt durch die Aufgabe, den Übeschritt genau zu beschreiben.

Insofern gehört zum Erlernen des Übens über die Vermittlung eines Repertoires von Übemethoden hinaus auch und besonders die Fähigkeit, sich selbst beim Üben zu beobachten, zu beurteilen und so das Üben bewusst zu gestalten. Vielfältiges auf vielfältige Weise reflektiert und mit kritischer Urteilskraft üben zu können sowie die individuelle Übekultur ständig weiterzuentwickeln, ist das Hauptziel methodischen Erlernens von Übemethoden und von Üben als Methode. Das Übenlernen ist ein unabschließbarer, dynamischer Entwicklungsprozess (vgl. Mahlert 2011, S. 125–133; s. S. 271, Empfehlungen 4 und 5).

Üben zu Hause: Mehr noch daheim als im geschützten Raum des Unterrichts bedarf Üben als methodisches Handeln des Schülers einer förderlichen Umgebung, die es erlaubt, innere und äußere „Übehygiene" zu betreiben (Langeheine 1999, S. 4). Dazu gehört die Bereitstellung des Instruments samt Zubehör, ein Notenständer, Noten, Bleistift, Aufgabenheft, von Hilfsmitteln wie Metronom, Stimmgerät, Aufnahmegerät etc., die umso mehr zum Üben auffordern, als

---

8 Die beiden Begriffe Üben und Technik sind vielfältig aufeinander bezogen. Sie bezeichnen anthropologische Konstanten, die das Wesen und die Entwicklung des Menschen ausmachen, und basieren etymologisch auf rituellen Handlungen (dem Ackerbautreiben und Feiern im Ursprung des Wortes Üben, der Kunst des Herstellens und Bauens im Begriff Technik; Rüdiger 2011, S. 224). Technik, verstanden als schöpferische Praxis und Produkt gelingender Herstellungskunst, in unserem Zusammenhang musikalisch-instrumentalen Könnens, erweist sich als umfassender Gegenstandsbereich instrumentalen Übens, wie umgekehrt Üben den kreativen Erwerb und Erhalt vielfältigen musikalisch-technischen Vermögens bedeutet. In diesem Sinne sind die Wörter Technik und Üben nahezu gleichbedeutend.

sie zur alltäglichen Umgebung gehören und nicht aufwändig eingerichtet werden müssen. Auch der Raum (gut beleuchtet, gelüftet, temperiert, frei von ablenkenden Reizen), die Tageszeit des Übens (innere Bereitschaft und geistige Frische, Wachheit, Konzentration) und die kluge Einbindung in den Rhythmus von Schule, Hausaufgaben, Musikschule, Proben, Freunde-Treffen etc. beeinflussen die Stimmung des Übenden – das Zum-Üben-Gestimmt-Sein – und spielen für die Übemotivation eine wichtige Rolle (Gellrich 1997).[9] Schüler sollten von Anfang an lernen, dass regelmäßiges Üben zum Leben dazugehört wie Spielen, Hausaufgaben machen etc. und dass es besser ist, oft und kurz zu üben als gelegentlich und lang, mit erfrischenden Pausen dazwischen (im fortgeschrittenen Stadium spätestens nach ca. 40–60 Minuten, es sei denn, der Übende befindet sich im Flow).

Phasen des Übens: Sinnvoll ist es auch, dem Schüler klarzumachen, dass der Komplex Üben stets in großen, längerfristigen und kleinen Phasen verläuft; letztere sind z. B. im Anfangsunterricht:

„1. Phase der Motivation, der inneren Bereitschaft,
2. Überwindung der ‚Ich könnte aber vorher noch'-Phase [...],
3. Vorbereitungsphase (Noten aufstellen, im Aufgabenheft blättern [...]),
4. Phase des Übens,
5. Phase des Wertens [...], des ‚Wie morgen weiter'-Überdenkens, des Zusammenräumens,
6. Phase, unbewusst, der Verinnerlichung, des inneren Weiterdenkens" (Heilbut 1993, S. 250).[10]

Bei Fortgeschrittenen kann sich die Erarbeitung von Werken in Phasen der Orientierung, des Einrichtens, Lernens, Einspielens und Darstellens gliedern (Uhde 1973, S. 19).

Übepläne: Ein gut strukturiertes Üben lernen Schüler am besten, wenn sie frühzeitig eigene Übepläne mit selbstformulierten Inhalten, Zielen, Zeiten und Phasen entwickeln, deren Erfüllung in ihre eigene Verantwortung gestellt ist. Übepläne halten zum regelmäßigen, bewussten Üben an, umfassen verschiedene Übeaspekte und Aufgaben (s. Kap. 4.4.1) und können für jeden Tag, für jede Woche und mehrere Wochen erstellt werden.[11]

Im Laufe der Übebiografie kristallisiert sich so durch Unterricht und eigene Unterweisung ein persönliches Übeprofil bzw. Übeprogramm heraus – mit individueller Auswahl und Anordnung von Aufgaben, deren freie Zusammenstellung das Üben abwechslungsreich macht. Auf anfängliche Aufwärm- und Einspielübungen können z. B. vielfältige musikalisch-technische Übungen folgen, die gut tun und Spaß machen, die Finger zum Laufen bringen und Fortschritte spürbar werden lassen. Aber auch mit Repertoirespiel, Blattspiel, Improvisation und verschiedenen As-

9 Vergleiche Ernst 2006, S. 114; der Grundwille des Kindes zum Instrumentalspiel wird dabei vorausgesetzt.

10 Peter Heilbut setzt an den Beginn seiner Ausführungen zum Üben im „Früh-Instrumentalunterricht" das Motto „Das Schwerste ist nicht die Tat, das Schwerste ist der Entschluss" (Heilbut 1993, S. 250). Kindern im Vor- und Grundschulalter beim Entschluss, ans Instrument zu gehen, Hilfe zu leisten, ohne negativen Druck auszuüben, ist eine der größten Herausforderungen und Aufgaben der Eltern. Ein ebenso freundliches wie klares An-die-Hand-Nehmen des Kindes zu geregelter und vereinbarter Übezeit, in der Konzentrationsvermögen und geistige Frische ohne Ablenkung gegeben sind, ist hier zu empfehlen (s. Kap. 4.4.4).

11 Vergleiche dazu die Ausführungen und Empfehlungen zu Wochenübeplänen von Martin Gellrich (Gellrich 1991, S. 10f.), Linda Langeheine (Langeheine 1999, S. 9f.), und Anselm Ernst (Ernst 2006, S. 111).

pekten der Werkerarbeitung kann eine Übeeinheit beginnen – oder enden, je nach Zielsetzung und Befindlichkeit. Bei Zeitmangel z. B. kann bereits ein stringentes „Fitness-Kurzprogramm" für Erfolg sorgen und ein gutes Übegefühl vermitteln. Zwischen Festlegung und Freiheit, Ritual und Zufall bewegt sich das Spiel des Übens und der Gestaltung von Übeplänen.

Auswahl von Parametern des Übens: Eine Orientierungshilfe zur Auswahl einzelner Teilaspekte oder Parameter des Übens bietet Gerhard Mantels bereits oben erwähnte bekannte Methode der Rotierenden Aufmerksamkeit (Mantel 1999, S. 171–174; Mantel 1984 und 2001, S. 24f.), bei der einzelne musikalische, körperliche, klangliche, gestalterische Aspekte und Problemstellen ausgewählt werden und vom Detail bis zum Ganzen eines Werkes als Übestationen der Reihe nach rotierend in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Intonation z. B. sollten Bläser und Streicher immer mit besonderer Aufmerksamkeit üben, und die Deutlichkeit von Tongebung, Artikulation und Phrasierung steht als Dynamik und Agogik auf einem anderen Blatt. Anfängern kann das Prinzip des Aufmerksamkeitswechsels durch die Aufgabe nahegebracht werden, selbst einen sogenannten Übekreis mit Zeiger zu basteln und die Übeinhalte eigenständig einzutragen (Langeheine 1999, S. 25). Ebenso motivierend ist auch das Erwürfeln von Übeinhalten und -methoden aus einer zuvor zu vereinbarenden Auswahl.

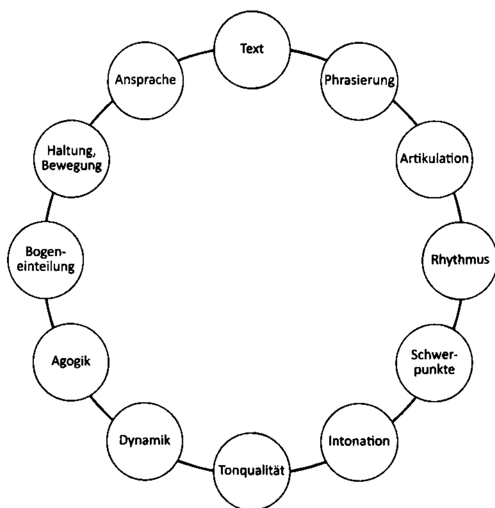


Abb. 4.4.1: Rosette der Rotierenden Aufmerksamkeit[12]

12 Mantel 1999, S. 172. © 1999, 2006, 2009, 2013 SCHOTT MUSIC, Mainz (ergänzte Auflage).

Übemethoden I

Übemethoden im engeren spieltechnischen Sinne können auf einer Skala entgegengesetzter und einander ergänzender Prinzipien angeordnet werden:

Üben in Zeitlupe: sehr langsames Üben einzelner Töne und Tonverbindungen im vollen Klangsitz, mit präziser Klangvorstellung und stetem sensorischem Feedback – *Üben im Zeitraffer:* Ausführen schneller, nach Start nicht beeinflussbarer *(ballistischer)* Bewegungsfolgen[13], bei schwierigen Passagen auch über das Zieltempo hinaus.

Das Üben in Zeitlupe sollte so geduldig und genussreich wie möglich erfolgen, damit die Bewegungen der Finger etc. und das Klangresultat auditiv, motorisch, strukturell und emotional genau repräsentiert werden können (Saxer 2006).

Zwischen ganz langsam und ganz schnell liegen die allmähliche Beschleunigung von Tonfolgen, Skalen, Motiven, auch mit Metronom, und das Zerlegen ballistischer Bewegungen in kleinere Einheiten (Altenmüller 2006, S. 64). Eine probate Übemethode zur Verbindung langsamer und schneller Bewegungsprogramme ist das 1:2-Verfahren: Hierbei werden Sechzehntelgruppen von zwei Vierteln Dauer bis zum Anschlusston zuerst im langsamen, dann im doppelten Tempo geübt, z. B. Viertel = 60, danach sofort Viertel = 120.

Üben in kurzen Abschnitten: Ausschneiden schwieriger Stellen, Üben in kleinen Lerneinheiten mit Variantenbildung in Rhythmus, Fingersatz, Artikulation, Dynamik, Tempo, Ausdruck (Gellrich 1991, S. 10; Molsen 1986, S. 4–19) – Üben *längerer Sinneinheiten:* Zusammensetzen getrennt geübter musikalischer Elemente, Abschnitte, Spannungsverläufe zu immer größeren energetischen und expressiven Einheiten – von der Addition weniger Töne bis zur Verknüpfung mehrerer Phrasen (Mantel 2001, S. 148f.); Üben größerer Abschnitte, Phrasen, Sätze.

Direktes, eindeutiges Üben: Üben mit klarer Zielperspektive und eindeutigen, festgelegten Bewegungsabläufen (in Fingersatz, Bogenführung etc.) – *Indirektes, differenzielles Üben:* Üben auf verschiedenen, variantenreichen Lernwegen, die das Ziel mehr umkreisen als direkt ansteuern; Lernen an Unterschieden durch individuelles Erproben verschiedener spieltechnischer und interpretatorischer Möglichkeiten (Widmaier 2007, S. 48–51; Widmaier 2016; s. S. 271, Empfehlung 7).

Werk- und textbezogenes Üben: Üben von vorgegebenen Werken bzw. in schriftlicher Form vorliegenden musikalischen Texten – *Improvisatorisches Üben:* Kreatives Üben nach selbstgesetzten Vorgaben und Regeln.

Instrumentales Üben: Üben am Instrument – *Mentales Üben:* Üben musikalischer, sensomotorischer, interpretatorischer und performativer Abläufe im Geiste. Neben der gängigen Methode vielfältiger Variantenbildung in Metrum und Rhythmus (punktiert, umgruppiert etc.), Artikulation und Akzentuierung, Tempo und Dynamik dürfte das Mentale Üben zu den wichtigsten

13 *Ballistisch* meint geworfen, geschleudert, abgeschossen (von griech. *ballein* = werfen; Altenmüller 2006, S. 53; Klöppel, Altenmüller 2013, S. 25).

und effizientesten Übemethoden zählen.[14] Trotz reichen Schrifttums und namhafter Vorbilder wie des Pianisten Walter Gieseking wird es erfahrungsgemäß sowie biografischen Berichten von Schülern und Studierenden zufolge viel zu wenig praktiziert.

Mentales Üben ist der Sammelbegriff für eine Vielzahl von Übevorgängen im Geiste ohne praktische Ausführung.[15] Beispiele für mentale Formen der Körper-Geist-Schulung sind das Autogene Training und die Alexandertechnik; auch Gebete und manche Meditationsformen sind mentale Exerzitien. Beeinflusst von den mentalen Trainingsformen im Leistungssport, betrifft Mentales Üben in der Musik vor allem vier große, zusammenhängende Bereiche: a) die Schulung von Körper und Geist, Spielhaltung und Bewegungsvorstellung, b) die präzise Texterfassung und Werkerarbeitung, c) den Ausdruck, die Interpretation und Vortragskunst, d) das Selbstvertrauen, die Spielsicherheit und Stressvermeidung bei Vorspielen und Konzertauftritten. Mental geübt werden kann beinahe alles, überall und zu jeder Zeit, sofern bereits entsprechende musikalische und motorische Repräsentationen bestehen, auf die sich das Üben im Geiste beziehen kann.

Vorbereitet durch Aufwärm-, Entspannungs- und Konzentrationsübungen können bereits notenkundige Anfänger das mentale Erarbeiten von Liedern und Werken lernen, indem sie z. B. die konkrete Aufgabe erhalten: „Beschreibe bitte genau die ersten zwei Takte dieses Stücks." Hochkonzentriert erfasst der Schüler, unterstützt von der Lehrkraft, den Text in seinen einzelnen Parametern und lernt als Orientierungshilfe die *Fünf-T-Regel* kennen: Taktart, Tempo, Tonart, Töne und Timing (= Rhythmus) werden benannt und körperlich-stimmlich repräsentiert (schwingen, singen, gedankliches Greifen und Fühlen des Instruments). Bewusst werden die zwei Takte anschließend noch einmal beschrieben, diesmal allerdings noch präziser, dann Notenständer und Noten umgedreht bzw. weggelegt und die Takte mit metrischer und melodischer Mitbewegung von Körper und Hand gesprochen und/oder gesungen. In einem weiteren Schritt kommt die Vorstellung der Spielbewegung (Fingersatz, Griffbild, Griffverbindung, Atem-, Bogen-, Zungenführung etc.) am jeweiligen Instrument, mit innerem Hören, Mitsprechen oder -singen und Vorstellen der musikalischen Sinneinheiten hinzu. Erst danach erfolgt die Ausführung am Instrument, ggf. mit Korrektur und erneutem mentalen Erfassen des Textes. Diese genaue geistige Vergegenwärtigung erstreckt sich im weiteren Verlauf auf die formale Disposition und den Ausdrucksgehalt des Werkes im Ganzen. In einem besonders effektiven Wechselspiel von mentalem und instrumentalem Üben (Jabusch, Altenmüller 2008, S. 23) werden die Übungsabschnitte bzw. Formteile allmählich zusammengesetzt. Der mentale Überblick

---

14 Als pianistischer Vorläufer mentaler Übetechniken kann die Methode Leimer-Gieseking gelten (Leimer 1930). Empfohlen seien folgende instrumentalpädagogische Publikationen zum Mentalen Üben: Stressprävention und Leistungssteigerung: Klees-Dacheneder, Campo 1994; Effektives Üben, Auftrittstraining anhand des Orloff-Mental-Systems: Orloff-Tschekorsky 1996; Entspannungstechniken, effektive Übemethoden: Langeheine 1996; Übetechnik, Auftrittstraining, geistiges Üben von Bewegungsabläufen anhand praktischer Übungen mit Notenbeispielen: Klöppel 1996; historische Ansätze, Einbezug des Mentalen Trainings in den Übealltag: Pohl 2006; neurophysiologische Hintergründe und praktische Hinweise: Jabusch, Altenmüller 2008.

15 *Mentalis*, lat. = „geistig, in Gedanken, in der Vorstellung vorhanden" (Drosdowski 1989, S. 453), abgeleitet von lat. *mens*: „Sinn; Denktätigkeit, Verstand; Denkart; Gedanke, Vorstellung" (ebd.).

über Material und Formverlauf, Schlüsselstellen, Ausdrucksgehalt und Schwierigkeitsgrad des Ganzen kann aber auch an erster Stelle stehen und die Auswahl der mentalen Übungsabschnitte leiten.

Eine wichtige Methode der mentalen Erarbeitung ist das strukturierende Erkennen und Begreifen zusammengehöriger Tonfolgen als tonale Muster, das sogenannte *Chunking*[16]. Da nach dem Gesetz der „magischen Zahl" 7 ± 2, also maximal fünf bis neun musikalische Sinneinheiten – unabhängig von ihrem Informationsgehalt – auf einmal erfasst und im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden können[17], kommt es beim strukturierenden Üben darauf an, durch Mustererkennung Tonfolgen zu übergeordneten Sinneinheiten, sogenannten Superzeichen, zu bündeln und dadurch für weitere Elemente Platz zu machen. Ein kompositorisches Paradebeispiel dafür ist der Beginn des 1. Satzes von Beethovens Klaviersonate f-Moll op. 2 Nr. 1. Sieben Dreiklangstöne umfasst das rasant aufsteigende zweitaktige Hauptthema, im folgenden Zweitakter nur noch sechs (ohne Auftakt), und insgesamt fünfmal kehrt das gebrochene Dreiklangsmotiv in zunehmend verkürzter, bis zum Arpeggio komprimierter Form wieder, sodass mit wenigen Chunking-Schritten die ersten acht Takte mühelos zu einer Einheit zusammengefasst werden können (s. S. 271, Empfehlung 6).

Eine Sonderform mentalen Lernens ist das Üben durch Beobachten, bei dem das System der Spiegelneuronen in Aktion tritt (Altenmüller 2006, S. 64). Das Üben durch Beobachten, z. B. des exemplarischen Vorübens und -spielens der Lehrkraft, durch Unterrichtshospitationen, Konzertbesuche und Videodemonstrationen ist nur bei qualitativ hochwertigen Ausführungen sinnvoll, damit nicht ungünstige Bewegungen abgeschaut und imitiert werden; und es hat seine Grenze darin, dass das Modellverhalten des Vorbilds ggf. nicht der körperlichen Veranlagung und Disposition des Beobachtenden entspricht.

Übemethoden II

Als weitere Übemethoden, die die Schüler lustvoll und systematisch erlernen sollten, sind zu nennen (s. S. 271f., Empfehlungen 7 und 8):

Mit der Stimme üben – Sprechen und Singen beim Üben (Mantel 2006): Die Musik vor dem Spielen sprechen, singen, als Sprechgesang ausführen (zwischen sprachlicher Artikulation von Einzeltönen und Ausdruckscharakteren); rhetorische Stellen textieren; Teilziele und Aufmerksamkeitsparameter der Übeeinheiten laut benennen; mit sich und der Stelle bzw. dem Stück sprechen bei einem „forschenden Üben", das kompositorische Strukturen, Ausdrucksgesten und Energieverläufe im Werk entdeckt und Spielräume der Interpretation erkundet (Wieland, Uhde 2002); klare, detaillierte Übeanweisungen geben; die emotionale und motorische Energie von Wörtern und die motivierende, aktivierende Wirkung von Stimme und Sprache nutzen; sich

---

16 *Chunk* bedeutet Klotz, das Wort *Chunking* meint die Bündelung kleinerer Sinneinheiten zu Informationseinheiten größeren Umfangs, z. B. zusammengehöriger Töne zu einem Akkord, einer Sequenz, einer Passage etc. (Langeheine 1999, S. 26f.; Schneider 1992, S. 24–26; Mantel 2001, S. 43–46).

17 Nach der Entdeckung George A. Millers (Schneider 1992, S. 24–26).

beim Üben Fragen stellen, laut antworten, anspornen, loben und tadeln, kurz: „Sprechen beim Üben" als „Selbst-Unterricht" inszenieren (Mantel 2006, S. 345).

Mit dem Stift in der Hand üben: Ideen des Schülers und Lehreranweisungen vom Schüler eigenhändig notieren lassen, Symbole zur Vermeidung von Fehlerfallen einzeichnen, Bilder, Comics und Smileys zur Steigerung von Aufmerksamkeit und Affektausdruck malen (Gellrich 1991, S. 8–10).

Mit Aussage und Ausdruck üben: Töne als Gestalten und Figuren sowie Tonfolgen als persönliche Aussagen, sprachanaloge Artikulationen, Affektfiguren und Ausdrucksgesten üben und historische Übe- und Improvisationspraktiken nutzen; dies z. B. auf der Basis von Harmoniemodellen wie *Divisions on a Ground* (Maute 2005); expressive Details und energetische Formverläufe im Wechsel von Teilen und Ganzem üben.

Mit Spiel und Spaß am Vorspiel üben: spielerisch und lustvoll üben, Repertoire wiederholen, gemeinsam üben, musizieren, proben, improvisieren, interpretieren; spontane Vorspielsituationen und Konzertauftritte üben (Hildebrandt 2006, S. 77).

Umgang mit Fehlern: Zu den Methoden des Übens als „Wege zum Musizieren" (Mahlert 2011) zählt auch der produktive Umgang mit Fehlern, die sich beim Üben einschleichen, beim Vorspiel passieren und im Unterricht thematisiert werden. Ein nicht angemessener Umgang mit Fehlern kann sehr leicht den Weg zum gelingenden Musizieren verbauen, psychisch ebenso wie physiologisch. Dies ist der Fall, wenn man Fehler angespannt verfolgt, ängstlich vermeidet und einfach überspielt, ohne sie genau zu analysieren und aus ihnen zu lernen. Zu einem positiven Umgang mit Fehlern gehört zuallererst die Einstellung, sie nicht als Versagen, sondern als Signal zur Fokussierung der Aufmerksamkeit zu betrachten und ihnen beim Üben geduldig auf den Grund zu gehen. Im Wortsinne verstanden als etwas, was noch fehlt, verliert der Fehler seine furchteinflößende Bedeutung und wird zur „Informationsquelle" für Strategien besonders wachsamen Übens (Röbke 2006, S. 371).[18]

Beim gemeinsamen Üben im Unterricht, der auch Phasen des Vorspiels (ggf. mit Aufzeichnung) enthält, sollten Schüler dazu angeleitet werden, Ungenauigkeiten und Fehler in ihrem Spiel genau wahrzunehmen, zu benennen, zu analysieren und Lösungsvorschläge zu entwickeln, auf welche Weise der Fehler behoben werden kann. Beispiele dafür sind „falsche Töne", die durch Analyse des tonalen Zusammenhangs und Erarbeitung angemessener Fingersätze leicht zu vermeiden sind, wobei man das Stück zugleich genauer kennenlernt; Fehler in Tempo, Metrum und Rhythmus, die durch Vergewisserung der zeitlichen Proportionen und Gewichtungen des Stücks (mit Gewinn für den musikalischen Charakterausdruck, das Körper- und das Zeitempfinden) aus der Welt geschafft werden; Ungenauigkeiten, die in der Artikulation durch Analyse der Spielbewegung verbessert werden und den Vorteil sensibleren Greifens mit sich bringen u. v. m.

Fehler sind in diesem Sinne sogar zu begrüßen: „Gut, dass das passiert ist, lass uns das analysieren, denn daraus kannst du eine Menge lernen." Eine solche oder ähnliche Formulierung

18 Vergleiche zum differenzierten Umgang mit Fehlern den von Silke Kruse-Weber herausgegebenen Sammelband (2012).

vermag eine positive, produktive Haltung zu Fehlern im Unterricht und zu Hause zu befördern. Denn „Fehler passieren nicht nur, sondern sie sollen gemacht werden, damit ‚Schutzwissen' entsteht", das potenzielle Gefahrenstellen transparent macht, ins übende Bewusstsein führt und die Spielabläufe gelingen lässt (ebd., S. 380). Zudem gehört zum freien Umgang mit Fehlern die Einsicht, dass Fehlermachen menschlich ist, dass das Weiterspielen bei Fehlern, als wäre nichts gewesen, eine musikalische Tugend darstellt, die es ebenfalls zu üben gilt, und dass Fehler durchaus passieren dürfen, ja wenig bedeuten angesichts der Intensität der persönlichen Aussage und der bewegenden Ausdruckskraft beim Musizieren.

Das große Spektrum an Übemethoden, das es je nach Aufgabe in bewährter Form anzuwenden, zu variieren und bei neuen Herausforderungen weiterzuentwickeln gilt, zeigt, dass Üben mit Freiheit zu tun hat, ja ein Ort der Freiheit ist. Diese beweist und bewährt sich im variablen Umgang mit Methoden und Inhalten. Ob der Übende sich bewusst für ein bewährtes Überitual, an dem er festhält, oder für Abwechslung und methodischen Variantenreichtum entscheidet oder für beides im Wechsel – allein in dieser Fähigkeit zu wählen gibt er eine Verhaltensvariabilität zu erkennen, die nichts Geringeres bedeutet als die Freiheit, unterschiedlich handeln und entscheiden zu können. Dies gilt auch für die Verwendung der im Folgenden thematisierten Materialien des Übens.

4.4.3 Materialien des Übens

Im Unterricht erfolgreich eingesetzte Materialien können das häusliche Üben maßgeblich unterstützen und motivieren. Die wichtigsten Mittel sind das klassische Hausaufgabenheft, sorgfältig und aussagekräftig geführt, und ein Wochenübeplan oder ein Übetagebuch zur Selbstkontrolle der Übezeiten, Inhalte, Methoden und Ziele. Sorgfältig geführt bedeutet, dass Hausaufgaben vielseitig und kreativ gestellt werden und die im Unterricht praktizierten Übeinhalte und -methoden enthalten. Ein fundiertes Übeheft verzeichnet Aufgaben zu verschiedenen Lernfeldern wie Körperschulung, Gehörbildung, Metrum und Rhythmus, Spieltechnik, Ausdruck, Blattspiel, Improvisation etc.[19] und versammelt Anweisungen zum methodischen Vorgehen, z. B. beim Mentalen Üben. Da dies für eine schriftliche Aufgabenstellung am Ende der Stunde zu zeitaufwändig ist, empfiehlt es sich, Arbeitsblätter mit den wichtigsten Übepunkten, Checklisten zu verschiedenen Methoden etc., Anschauungsmaterialien zur Körperschulung u. v. m. vorzubereiten, in den entsprechenden Übephasen oder am Ende des Unterrichts auszuhändigen und in ein Aufgabenheft oder Ringbuch einzufügen (s. S. 272, Empfehlung 9).

Anregende Spielmaterialien, die zum Üben motivieren und das häusliche Üben unterstützen, existieren inzwischen zu beinahe jedem Lernfeld des Instrumentalunterrichts: zur Rhythmusschulung ebenso wie zur Improvisation, zur Hör- und Intonationsschulung wie zum Zusammenspiel (Üben & Musizieren 2010). Aber auch Materialien, die das Üben als Methode selbstgesteuerten Lernens vermitteln und reflektieren helfen, haben sich bewährt. Ein Beispiel

19 Weitere Beispiele und Vorschläge für Hausaufgaben vgl. Ernst 2006, S. 109f.; die wichtigsten Punkte einer Didaktik des Übens finden sich zusammengefasst in ebd., S. 116.

ist das Lernspiel *Praktissimo,* das auf 33 Karten Begriffe zur Fokussierung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Parameter wie z. B. Phrasierung versammelt (eine Weiterentwicklung von Gerhard Mantels Methode der Rotierenden Aufmerksamkeit), während fünf Regiekarten Übestrategien, also die Art und Weise des Übens wie z. B. wiederholen und verändern, beschreiben. Im Unterricht vom Schüler erfolgreich erprobt, kann er auch zu Hause beim Üben selbst Regie führen: Er ist imstande, eigene Ziele zu setzen, Übestrategien auszuwählen, Vorstellungen zu bilden, sich ein Feedback zu geben und sich selbst bei alldem zu beobachten und zu beurteilen (Knodt 2009).

Auch und vor allem Playalong-CDs (teils mit verschiedenen Tracks und Tempi) sind bei Schülern überaus beliebt; es gibt sie inzwischen mit Musik etlicher Stilrichtungen. Schöner noch ist es, wenn der Lehrer selbst eine CD mit Klangbeispielen, Begleitungsformen (Klavier, Schlagzeug, sonstigen Instrumenten) und verbalen Kommentaren als Übe-, Hör- und Musizierhilfe aufnimmt, die so wie das Aufgabenringbuch zwischen Unterricht und zu Hause mitwandert (Heilbut 1993, S. 254). Sehr motivierend ist es auch, wenn die geübten Stücke im Unterricht regelmäßig aufgenommen und die Aufnahmen gemeinsam angehört werden. Auf diese Weise kann allmählich eine persönliche Dokumentations- und Repertoire-CD entstehen. Dies geht auch umgekehrt, wenn der Schüler eigene Audio- oder Videodokumentationen seiner häuslichen Übephasen und seiner Repertoirestücke erstellt, die im Unterricht angehört, angeschaut und analysiert werden.

Weitere wichtige Materialien, welche das selbständige und selbstregulierte Üben befördern, sind exemplarische Demonstrationen von Übe- und Lernmethoden auf Tonträgern und Filmen sowie Konzertmitschnitte u. Ä., die zum Interpretationsvergleich einladen (s. S. 272, Empfehlungen 10 und 11).

4.4.4 Die wichtige Rolle von Bezugspersonen für das Üben

Am meisten gefördert aber wird das Üben durch andere Menschen, genauer: durch Bezugspersonen. So wie das gemeinsame Musizieren ein Hauptmotiv des Instrumentalspiels darstellt, spielt die soziale Einbindung eine Schlüsselrolle beim Übenlernen. Entscheidende Bezugspersonen im Vor- und Grundschulalter sind vor allem Lehrer, Eltern, ältere Geschwister, Verwandte, jugendliche Übecoachs, später zunehmend auch musizierende Freunde, Kammermusikpartner u. Ä. Wenngleich konzentriertes Üben zu großen Teilen allein, im Gespräch des Übenden mit sich selbst, erfolgen muss, so ist es doch wie Musizieren eine soziale Praxis, die aus sozialer Motivation heraus entsteht, in ein Spielen *mit* anderen und *für* andere zielt und folglich in ein reiches Beziehungsgefüge verwoben ist. Dies sollte beim Übenlernen durch „Strategien, die das Üben sozial einbinden und soziale Komponenten ins Spiel bringen – real oder auch imaginativ" (Mahlert 2006, S. 41) mitbedacht und realisiert werden. Neben dem (lauten) Selbstgespräch beim Üben und neben der sozial vermittelten Nutzung von Materialien lernen Schüler das Üben vor allem durch:

- *das Üben üben im Unterricht* (Ernst 1985): Dies geschieht durch gezielte Anleitungen des Lehrenden zu Übeinhalten und -methoden, durch modellhaftes Vorüben des Lehrers, durch

Vorüben des Schülers mit Lehrer-Feedback und Freiraum zur Selbstbeurteilung (ebd., S. 42), durch selbständiges Üben seitens zweier und mehrerer Schüler im Gruppenunterricht unter zurückhaltender Beobachtung des Lehrers mit Nachbesprechung und durch einen pädagogischen Rollenwechsel, indem der Schüler mit dem Lehrer übt;

- *gemeinsames Üben* im Ensemble beim Proben und Spielen (Rüdiger 2006);
- *betreutes häusliches Üben* mit einem jugendlichen Partner, Geschwisterkind oder Übecoach, der dadurch selbst mitlernt (Brand 2011);
- *unterstützende Resonanz* vonseiten der Eltern[20].

Die Rolle der Eltern verdient beim Übenlernen ihrer Kinder eine besondere Beachtung, vor allem im Vor- und Grundschulalter. Sie erfüllt sich im Interaktionsdreieck von Kind, Lehrer und Eltern. Je mehr die Lehrperson – bei aller gebotenen Distanz – den Erziehungsstil, das familiäre Umfeld und die Übesituation daheim kennenlernt und je mehr die Eltern über das Übenlernen erfahren – durch ihre Kinder und den Lehrer selbst –, desto stimmiger und kindgerechter kann das Üben von beiden Seiten gefördert werden. In der Regel ist davon auszugehen, dass ein Üben auf dem Instrument, zumindest bis zur Pubertät, der kontinuierlichen Zuwendung und Unterstützung durch die Eltern bedarf, damit es regelmäßig erfolgt und zu – wie auch immer definierten – Fortschritten führt. Dies aber umfasst eine ganze Palette von Verhaltensmöglichkeiten zwischen beiläufiger Anteilnahme und bewusstem Zuhören, behutsamen Hilfestellungen, z. B. beim Entschluss zum Üben, und gelegentlicher oder regelmäßiger Präsenz im Unterricht, ggf. inklusive Mitlernen und -üben seitens der Eltern (wie es die Suzuki-Pädagogik praktiziert), einfühlsamer Resonanz und elterlicher Bevormundung bis hin zur Gängelung.

Welche Auswüchse elterliche Dominanz annehmen kann, zeigt auf erschreckende Weise der vieldiskutierte Bericht von Amy Chua über das „Zwangssystem chinesischen Stils" (Chua 2011, S. 70), das mit äußerem Übedruck, Strafandrohungen und Drill („Ich wandte jede Waffe und jede Taktik an, die mir einfiel", ebd., S. 71) die „natürlichen Tendenzen" und Widerstände des Kindes missachtet (ebd., S. 35) und elterliche Unterstützung in eine das Selbstwertgefühl verletzende Kriegsführung pervertiert. „Beharrliches Üben, Üben, Üben ist das Fundament herausragender Leistung; die Wirkung des sturen Wiederholens wird in Amerika unterschätzt." (Ebd.) Dass die „chinesische Strategie" nicht in jedem Fall den ersehnten „Circulus virtuosus, eine Aufwärtsspirale zum Erfolg" (ebd.) in Gang setzt, beweist eindrücklich das Scheitern der Tochter Lulu, die das verordnete Geigespielen schließlich aufgab.

Eine auf lern- und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen beruhende Förderung des Übens durch die Eltern orientiert sich hingegen an der Individualität des Kindes und seinen Grundbedürfnissen nach „Liebe und Geborgenheit, neuen Erfahrungen, Lob und Anerkennung, Verantwortung und Selbständigkeit, Übersicht und Zusammenhang" (Mahlert 1990, S. 71). Sie überträgt dies auf das Übenlernen daheim und erzeugt Ich-Stärke und Widerstandskraft durch Empathie und nicht durch Repression.

---

20 Vergleiche die Publikationen zur Elternarbeit von Heilbut 1993, S. 256f.; Mahlert 1990 und 1997; Ernst 2003 und 2006; Petrat 2003 und 2007, S. 164–174; Reidick 2005; Dartsch 2006, S. 217f. sowie Hartmann, Nykrin, Regner 1999–2007.

Vollzieht sich die Entwicklung von Kindern in Bezug auf ihre Eltern in einem Spannungsverhältnis von Angewiesensein und Emanzipation, Rückbindung und Rebellion, so hat dies Konsequenzen für die elterliche Übehilfe: Eine behutsame Balance zwischen „unterstützender Teilnahme" und Resonanz einerseits und „Respekt vor der Eigenständigkeit" des Kindes und der besonderen Lehrer-Kind-Beziehung andererseits ist hier gefordert (Mahlert 1997, S. 323). Behutsame Teilnahme und Unterstützung werden durch Informationen über das Übenlernen im Unterricht und die Möglichkeiten einfühlsamer Einflussnahme befördert. Eltern können solche Informationen in unterschiedlichen Formen erhalten:

- Notizen bzw. Einträge im Hausaufgabenheft, Aufgabenringbuch, Übetagebuch und mittels Arbeitsblättern und Medien mit konkreten Übeanleitungen;
- persönliche Gespräche mit dem Lehrer über förderliche Aspekte bezüglich der Bedeutung und des Aufbaus einer lernförderlichen Atmosphäre einschließlich einer entsprechenden Raumgestaltung sowie hinsichtlich Zeiteinteilung und Methoden des Übenlernens daheim; zu klären sind hier z. B. die Regelmäßigkeit und die Dauer täglichen Übens, die bei jüngeren Kindern zehn Minuten nicht unterschreiten sollte;
- schriftliche Informationen in Form von Elternbriefen, Leitfäden für Anfänger und Eltern, die allgemeine Unterrichts- und Übeprinzipien vermitteln und auf aktuelle Erfordernisse aufmerksam machen;
- die Anwesenheit im Unterricht, sofern das Kind dies akzeptiert, und eigene Mitschriften und Notizen zum Üben bzw. Musizieren;[21] offene Mitmach- und Übestunden sowie Schülervorspiele mit Einspielübungen und exemplarischen Übeeinheiten;
- Unterricht und Übeeinheiten, die sie vom Kind selbst erhalten (ebd.).

Kinder sind, wie Eltern, sehr unterschiedlich. Daher gibt es keine Patentrezepte, sondern nur Anregungen, wie Eltern das Musizierenlernen unterstützen können, vor allem auch in Krisenzeiten, in denen ein besonderes Verständnis gefragt ist und Vereinbarungen in Übeverträgen hilfreich sein können. Am besten nützen Eltern ihren Kindern ohne allzu viel Einmischung „durch ein ruhiges, konzentrationsförderndes, positiv gestimmtes und stimmendes Dabeisein", das die Eigeninitiative und Selbständigkeit des Kindes fördert. „Vertrauen, Geduld und Disziplin" gehören ebenso dazu wie loben, loslassen, ruhig bleiben und Vorbild sein im Zuhören, Resonanz geben, Musik hören, Konzerte besuchen und selbst üben. „Elterliche Hilfe beim Üben ist selbst eine anspruchsvolle Übung" (ebd., S. 326f.) und eine stete Herausforderung (s. S. 272, Empfehlung 12).

Gelingt dies aber und mündet das Erlernen des Übens in ein kompetentes, mündiges Üben, bei dem der Schüler selbständig Regie führt, sich also selbst Ziele setzt, Inhalte auswählt, Methoden variiert und sein Spielen beurteilt, dabei sein Üben individuell strukturiert, beobachtet und stets weiterentwickelt, so ist es am Ende auch möglich, das Üben frei fließen zu lassen, sich der Musik, dem Instrument und dem eigenen Körper anzuvertrauen und ein Üben als Musizieren zuzulassen, dessen Ergebnis den Übenden überrascht und vielleicht sogar entzückt.

---

21 Vergleiche die umfänglichen „täglichen Übungsanweisungen" mit „verrückten Titel(n) [...], um Lulus Aufmerksamkeit zu erregen" in Chua 2011, S. 177–182.

4.4.5 Kleines Einmaleins der Übepädagogik. Zwölf Empfehlungen für Instrumentallehrkräfte

1. Fördern Sie von Anfang an eine positive Einstellung zum Üben, indem Sie das Üben im Unterricht so praktizieren, dass es Ihren Schülern und Ihnen Freude macht und nicht als äußerer Zwang erscheint. Leiten Sie das Üben je nach Alter und Person als spielerisches Lernen durch Musizieren, als variantenreiches Wiederholen und als Konzentration auf eine Fülle von Übeinhalten an, die Selbsterfahrung und Erschließung von Musik am Instrument miteinander verbinden.
2. Vermitteln Sie Ihren Schülern nachvollziehbare Übungen zur Körperwahrnehmung und -sensibilisierung, zum Warmup und Cooldown, zur musikalischen Aktivierung und Achtsamkeit, je nach individuellen Voraussetzungen und körperlich-seelischer Verfassung. Betonen Sie den Wert ausreichenden Schlafs und regenerierender Pausen, in denen das Geübte sich stabilisiert.
3. Machen Sie regelmäßig Bewegungsübungen zum Rhythmuslernen mit Grundschritt in den Beinen (Makrobeat, Grundpuls), Metrum in den Armen und Händen (Mikrobeat, Zweier- und Dreiermetrum, unregelmäßiges Metrum), Rhythmus in der Stimme (expressives Sprechen auf neutralen Silben, Solmisationssilben, Texten). Singen Sie mit Ihren Schülern, dirigieren und verkörpern Sie gemeinsam die Musik.
4. Üben Sie in jedem Unterricht gemeinsam mit Ihren Schülern und lassen Sie dabei die Schüler die Übungen im Unterricht mehrmals wiederholen, selbst praktisch anleiten und aufschreiben. Inszenieren Sie pädagogische Rollenwechsel, bei denen Schüler Lehrer werden und eigenständig das Üben anleiten.
5. Verhelfen Sie Ihren Schülern sowohl zu einem Repertoire von Übemethoden als auch zur Fähigkeit des Beobachtens und Bewusstmachens ihres Übens. Üben Sie Vielfältiges auf vielfältige Weise mit Herz und Verstand, Konzentration und Hingabe. Lassen Sie den Schüler die Übemethoden im Unterricht anwenden und phasenweise selbständig erproben, während Sie beim Üben zuschauen und nach Bedarf helfen.
6. Vermitteln Sie das mentale Üben im Wechsel mit dem instrumentalen Üben und notieren Sie die Übungsschritte sorgfältig und anschaulich auf Arbeitsblättern. Üben Sie mit Ihren Schülern das Erkennen von Mustern und das Denken in übergeordneten Einheiten. Veranlassen Sie, dass Ihre Schüler die Inhalte und Formen Mentalen Übens im Hausaufgabenheft aufschreiben. Üben und spielen Sie exemplarisch vor und lassen Sie dies vom Schüler bewusst beobachten, beschreiben und auf sein eigenes Spiel übertragen.
7. Vermitteln Sie den Schülern auf vielfältige Weise Lust auf das Üben als freiwillige Tätigkeit: instrumental und mental, variantenreich und kreativ, forschend, strukturierend, improvisierend. Wecken Sie Begeisterung für die Musik als Sprache, Tanz, Gesang, als Spiel und Spaß am Experimentieren, Vorstellen, Ausführen, Nochmalmachen, Anders- und Bessermachen.
8. Verdeutlichen Sie Ihren Schülern, dass sich Üben in einem Zirkel von Teilen und Ganzem, kleinen Einheiten („Üben in Portionen") und größeren Zusammenhängen (Motiven, Phrasen, Sätzen, Werken) vollzieht. Auch das kleinste Element – ein Ton, ein Rhythmus, eine

rhythmische Tonverbindung – sollte als eine sinnvolle Einheit begriffen werden, die etwas aussagt und bedeutet.

9. Halten Sie Ihre Schüler dazu an, sorgfältig ein Hausaufgabenheft zu führen, in dem klare Übeaufträge zu den einzelnen Unterrichtsinhalten zwischen genauer Detailarbeit und Arbeit am Ganzen, Körperübung und künstlerischen Aspekten formuliert werden. Ergänzen Sie diese Übeaufträge durch vorbereitete Arbeits- und Aufgabenblätter. Gestalten Sie mit Ihren Schülern Übepläne für jeden Tag und jede Woche, die sie zu Hause bearbeiten.
10. Nehmen Sie die geübten Stücke im Unterricht auf und hören Sie sich die Aufnahme zusammen mit Ihren Schülern an. Erstellen Sie auf diese Weise eine Dokumentations- bzw. Repertoire-CD eines jeden Schülers.
11. Geben Sie den Schülerinnen und Schülern zum Üben anregende Materialien wie Playalong-CDs, selbsthergestellte Tonaufnahmen zum Zusammenspielen, Improvisieren, Interpretieren. Unterstützen Sie das selbständige Üben durch einen fundierten Einbezug von Texten, Bildern, Videos und neuen Medien.
12. Beziehen Sie Eltern und andere Bezugspersonen in das Üben ein: durch gezielte Elterninformationen, Übeleitfäden und Einladungen zu Unterrichtseinheiten, in denen exemplarisch geübt wird. Geben Sie den Eltern Anregungen zur Unterstützung des Übens, ermuntern Sie sie, ihre Kinder unaufdringlich beim Üben zu begleiten und ihnen positive Resonanz zu geben, z. B. durch den gelegentlichen Zuruf „Das klingt aber schön!"

Barbara Busch, Barbara Metzger

4.5 Methoden im Instrumentalunterricht

Der Begriff Methode bezeichnet in Anlehnung an Lothar Klingberg einen „einzuschlagenden Weg der Vermittlung (Tätigkeit des Lehrers) und Aneignung (Tätigkeit des Schülers) des Unterrichtsinhalts" (Klingberg 1989, S. 90).[1]

Im Folgenden wird aus systematischen und unterrichtspraktischen Gründen zwischen allgemeinen, musikunabhängigen, und fachspezifischen, also musikspezifischen, Handlungsmustern unterschieden. Aus diesen wiederum ergeben sich vier für den Instrumentalunterricht relevante Kategorien, an denen das methodische Handeln von Lehrer und Schüler ausgerichtet werden kann: einerseits Kommunikationsformen und Lehr-Lern-Verfahren und andererseits Umgangsweisen mit Musik und Ausdrucksformen von Musik. In Verbindung mit den Zielen und Inhalten des Instrumentalunterrichts sind diese Kategorien des methodischen Handelns maßgeblich für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses durch Lehrer und Schüler.

1 Zur Methodendiskussion in der Musikpädagogik vgl. Oberhaus 2010.

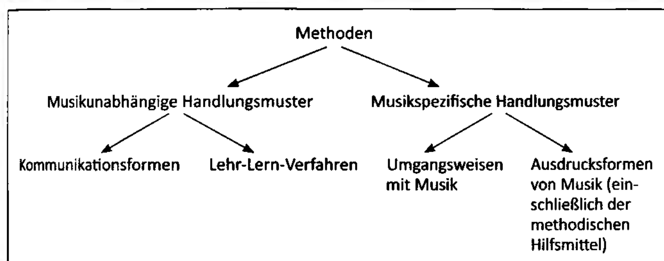


Abb. 4.5.1: Kategorien des Methodenbegriffs im Instrumentalunterricht

4.5.1 Musikunabhängige Handlungsmuster

Aus der Perspektive der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler sowie unter Berücksichtigung lerntheoretischer Erkenntnisse lassen sich Handlungsmuster benennen, die zwar musikunabhängig, aber charakteristisch für Unterricht generell sind und damit auch für den Instrumentalunterricht Relevanz haben. Zu unterscheiden ist zwischen Kommunikationsformen und Lehr-Lern-Verfahren.

4.5.1.1 Kommunikationsformen

Als musikunabhängige Handlungsmuster sind zunächst die Kommunikationsformen zu benennen.[2] Dabei ist unter Kommunikation der verbale und nonverbale Austausch von Informationen zwischen Lernenden und Lehrenden zu verstehen. Dieser Informationsaustausch äußert sich im Agieren bzw. im Reagieren, das grundsätzlich sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite ausgehen kann:

- vormachen – nachmachen
- erklären – verstehen
- informieren – aufnehmen
- erzählen – zuhören
- auffordern – ausführen
- vorschlagen – Stellung nehmen
- fragen – antworten
- mitdiskutieren – zuhören

  etc.

2 Anselm Ernst bezeichnet diese als Aktionsformen (Ernst 2012, S. 67–69).

Nochmals zu betonen ist, dass die genannten Kommunikationsformen vom Lehrer und vom Schüler ausgehen können: Üblich ist z. B., dass der Lehrer einen Sachverhalt mehrfach erklärt; wird die sprachliche Wiedergabe dem Schüler überlassen, so ist zu erkennen, ob er den jeweiligen Inhalt auch tatsächlich verstanden hat.

Für viele Unterrichtssituationen ist charakteristisch, dass sich der Lehrer primär verbal an den oder die Schüler wendet, indem er *Fragen stellt* oder *Aufgaben formuliert*. Wenn die Reaktionen eines Schülers nicht den vom Lehrenden erwünschten Verhaltensweisen entsprechen, kann dies an missverständlichen Formulierungen des Lehrenden liegen. Um solche Unklarheiten zu vermeiden, sind vier Aspekte zu bedenken:

1. Frageformen bewusst auswählen: Im Unterricht tauchen verschiedene Frageformen auf, deren unterschiedliche Wirkungen nicht zu unterschätzen sind.
   Entscheidungsfragen sind daran zu erkennen, dass der Befragte genau genommen ausschließlich mit „ja" oder mit „nein" antworten kann. Beispiel: „Gefällt dir das Stück?" oder „Hast du letzte Woche geübt?" Für den Unterricht ist zu bedenken, dass Entscheidungsfragen nicht unmittelbar zum Dialog führen und ein Informationsaustausch über sie nur schwer in Gang zu bringen ist.
   Rhetorische Fragen werden auch als Scheinfragen bezeichnet. Zwar wird eine Frage formuliert, tatsächlich ist aber eine Aufforderung gemeint. Beispiel: „Wollen wir das Stück nochmal spielen?" Während der Lehrer diese Frage als freundliche Aufforderung verstanden haben will, nimmt der Schüler sie womöglich als Entscheidungsfrage wahr und antwortet ggf. mit „Nein!"
   Eine *Suggestivfrage* beinhaltet bereits die erhoffte Antwort. Beispiel: „Das klingt doch jetzt ganz anders, oder?" Eine solche Frage fordert den Schüler kaum zum eigenen Denken und Handeln auf.
   Bei *Ergänzungsfragen* steht ein Fragewort am Satzanfang. Beispiele: „Welche dynamischen Veränderungen hast du gehört?" oder „Wie oft hast du letzte Woche geübt?" Anders als die zuvor genannten Frageformen fordern Ergänzungsfragen unmittelbar zum Gespräch bzw. zur Reflexion auf.
   Im Gegensatz zur *direkten Frage*, die in einem selbständigen Fragesatz formuliert ist, wird die *indirekte Frage* in einem Nebensatz geäußert. Beispiel: „Was fällt dir am Notentext auf?" bzw. „Es wäre interessant zu erfahren, was dir am Notentext auffällt." oder „Mich interessiert, was dir am Notentext auffällt." Während direkte Fragestellungen ggf. das Gefühl unangenehmer Abfragesituationen wecken, so wirken indirekte Fragen eher als anregende Impulse.
2. Aufgaben präzise formulieren (s. S. 223): Oft sind es Höflichkeitsgründe oder die Sorge, zu autoritär zu erscheinen, die den Lehrenden dazu verleiten, keine klaren Anweisungen zu geben. Doch Aufgaben sind präzise zu formulieren, damit Missverständnisse und somit auch Unsicherheiten vermieden werden können. Dies illustrieren die folgenden Beispiele:
   Aufforderungen nicht „tarnen": Wenn Schüler etwas tun sollen, dann ist die Aufgabe bzw. der Handlungsauftrag nicht als rhetorische Frage zu tarnen. Fragen bieten sich auch deshalb nicht an, weil sie aufgrund der aufwärts endenden Sprachmelodie Unverbindlichkeit sug-

gerieren. Beispiel: „Würdet Ihr bitte zu mir in den Stuhlkreis kommen?" anstelle von „Setzt Euch bitte in den Stuhlkreis." Oder: „Könntest du jetzt mal bitte dein Hausaufgabenheft holen?" anstelle von „Hol jetzt bitte mal dein Hausaufgabenheft." Besonders im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen sind in Fragen verdeckte Aufforderungen zu vermeiden, da sie oft nicht als Handlungsauftrag verstanden werden oder aber ggf. aus Spaß als Entscheidungsfrage interpretiert werden.
Kommunikationsregeln beachten: Besonders im Gruppenunterricht sind Aufgaben präzise zu formulieren; dies ermöglicht ein ungestörtes Arbeiten. Beispiel: Drei 6-jährige Gitarrenschüler spielen und sprechen durcheinander. Verschiedene Reaktionen vonseiten des Lehrers sind denkbar: a) „Nun darf Matthias mal die Melodie alleine spielen." Die Wahrscheinlichkeit ist gering, dass Matthias durch diese Aufgabenstellung in Ruhe vorspielen kann. b) „Jakob und Louise, seid ihr bitte leise, damit Matthias spielen kann?" Diese als Frage formulierte Aufgabe hat wenig Aufforderungscharakter und wird vermutlich nicht zu der erhofften Aufmerksamkeit führen. c) „Stopp! Es ist zu laut! In unserem Unterricht gilt die Regel ‚Wenn einer spielt, dann sind die anderen leise.' Matthias, du fängst bitte erst zu spielen an, wenn die anderen ruhig sind." Mit dieser Formulierung erfahren alle am Unterricht Beteiligten, was ihre jeweilige Aufgabe ist, sodass wieder Ruhe einkehren dürfte. Diese Sorge um die Einhaltung klarer Kommunikationsregeln darf nicht mit einem autoritären Auftreten des Lehrenden verwechselt werden.
Eindeutigen Personenbezug herstellen: Lehrende sollten ein Bewusstsein dafür haben, wen sie mit einer Aufgabenstellung ansprechen wollen: einen einzelnen Schüler, mehrere Personen oder alle am Unterricht Beteiligten. Beispiel: Eine Aufforderung wie „Wir spielen die Tonleiter jetzt nochmal!" kann problematisch sein, wenn der Lehrende tatsächlich einen einzelnen Schüler meint. Einerseits ist sie sachlich falsch, andererseits kann sie atmosphärisch als angenehm empfunden werden – oder gerade nicht.

3. Differenzierte Wortwahl beachten: Der differenzierte Umgang mit Sprache korrespondiert mit dem Ziel, farbig und aussagekräftig zu musizieren.
So kann die musikbezogene Verwendung von Adjektiven und Verben das klanglich differenzierte Musizieren fördern. Beispiel: Kinder sollen mit ihren Instrumenten die Fahrgeräusche eines Zuges nachahmen. Die alltagssprachlich übliche Frage „Wie macht der Zug?" regt wenig die Klangvorstellung der Schüler an. Sinnvoller wäre es zu fragen „Wie klingt der Zug?" oder noch differenzierter „Wie klingt eine alte, schwere Dampflok? Wie klingt ein moderner ICE?"
Ebenso sorgfältig ist mit Fachbegriffen umzugehen, die ihrerseits mittelbar zu einem sinnerfüllten Musizieren beitragen. Sie können unabhängig vom Alter der Schüler verwendet werden. Bei ihrer Einführung ist entscheidend, dass sie vonseiten der Schüler über Bewegung, über Klangerfahrungen und/oder über Alltagsbezüge erschlossen werden. Beispiel: Die Fachbegriffe *Accelerando* und *Ritardando* können über das Beschleunigen bzw. Verlangsamen der eigenen Schritte körperlich erfahren werden. Dabei kann der Schüler das Bild eines 100-Meter-Läufers assoziieren. Anschließend könnte ein Schüler diese Bewegungen

am Platz wiederholen, während ein anderer jeden Schritt mit einem Ton auf seinem Instrument begleitet.

4. Aussagekräftige Rückmeldungen geben: Unterricht lebt davon, dass die Schüler neben gestischen und mimischen vor allem sprachliche Rückmeldungen erhalten. Diese Informationen regen an, das eigene Handeln zu reflektieren und anzupassen. Folgende drei Leitgedanken geben Orientierung für die Formulierung von Rückmeldungen.
Lernpsychologisch begründbar ist, dass Unterricht nicht primär an den Defiziten des Schülers, sondern an seinen *Ressourcen* auszurichten ist. Folglich sind gelungene Leistungen des Schülers zu würdigen. Aufbauend auf die vorhandenen Fertigkeiten gilt es, das instrumentale Können weiterzuentwickeln.
Fertigkeiten können nur dann stringent modifiziert werden, wenn der Schüler konkrete, aussagekräftige *Rückmeldungen* erhält. Im Unterricht übernimmt dies in der Regel der Lehrer. Im Gruppenunterricht können sich die Schüler auch untereinander kritisch austauschen. Das übergeordnete Ziel ist, dass sich jeder Schüler selbst spezifische Rückmeldungen geben kann, wie es auch das häusliche Üben und Musizieren verlangt. Daher müssen Schüler bereits im Unterricht lernen, ihr eigenes Spielen bewusst wahrzunehmen und mit Worten differenziert zu beschreiben. Beispiel: „Das Stück musst du zu Hause nochmal üben." Diese Rückmeldung ist unspezifisch, da der Schüler keinerlei Hilfestellung erhält, wie er zu Hause am Stück weiterarbeiten soll. Hilfreich könnten Hinweise sein wie: „Du hast eine gute Vorstellung vom Charakter des Stücks. Greife dir zu Hause nochmals jene Takte heraus, an denen dir der Lagenwechsel noch nicht gelingt, und übe sie langsam mit Konzentration auf die Intonation."
Zwischen *Ich- und Du-Botschaften* ist bewusst zu unterscheiden. Ich-Botschaften sind atmosphärisch oft günstiger, weil sich der Sprecher persönlich mit ins Spiel bringt und damit den Empfänger der Nachricht entlastet. Beispiel: „Ich finde, das Stück ist zu hastig gespielt. Meines Erachtens wird dies seinem Charakter nicht gerecht." Diese Ich-Botschaft gibt dem Musizierenden eher die Gelegenheit, seine Tempowahl zu begründen, als wenn der Lehrer seinen Eindruck in Form einer Du-Botschaft geäußert hätte, wie „Deine Tempowahl ist für dieses Stück ungeeignet." Haben Ich-Botschaften zu wenig sachbezogenen Informationsgehalt, dann sind auch sie ungünstig, da der Eindruck entstehen könnte, der Schüler würde sich nur für den Lehrer anstrengen. Beispiel: „Mir gefällt dein Spiel jetzt wunderbar."

4.5.1.2 Lehr-Lern-Verfahren

Die beschriebenen Kommunikationsformen finden sich in musikunabhängigen Lehr-Lern-Verfahren wieder. Insgesamt lassen sich fünf Lehr-Lern-Verfahren idealtypisch voneinander abgrenzen, die sich am didaktischen Nutzen lerntheoretischer Erkenntnisse ausrichten.[3]

Vormachen und Nachmachen sind die zentralen Aktivitäten des *imitatorischen Verfahrens*, das auch als Modell-Methode bezeichnet werden kann. Die Rollenverteilung ist in diesem Verfahren durchaus flexibel, sodass sowohl der Lehrer als auch der Schüler als Modell fungieren können. Die Besonderheit des Verfahrens liegt in der Dominanz der Körpersprache und des Agierens mit dem Instrument, also in der nonverbalen Kommunikation. Lediglich kurze verbale Hinweise begleiten das Vor- und Nachmachen (Mahlert 1998, S. 12–19). Dass jegliches Vormachen auf einem hohen spieltechnisch-musikalischen Niveau erfolgen muss, ist mit dem System der Spiegelneuronen zu begründen: Sowohl beim Beobachten als auch beim Hören eines Vorbildes wird das sensomotorische Steuerprogramm des Beobachtenden angesprochen (Altenmüller 2006, S. 64; Bauer 2006).

Das imitatorische Verfahren bietet sich besonders dann an, wenn es um den Erwerb komplexer motorischer Fertigkeiten geht, wie es beim Erlernen eines Instruments der Fall ist. So kann beispielsweise über das bewusste Hören sowie über das gezielte Beobachten von Bewegungsabläufen und ihrer anschließenden Nachahmung die musikalische Gestaltung einer Phrase bei einer sinnvollen Abfolge von Auf- und Abstrichen auf der Violine erlernt werden.

Im *darbietenden bzw. expositorischen oder darstellenden Verfahren* informiert der Lehrer (oder auch der Schüler) zusammenhängend und strukturiert über einen Sachverhalt, ggf. unter Zuhilfenahme von Anschauungsmaterialien. Das Verfahren spricht die Fähigkeit zum rezeptiven Lernen an. Dabei meint rezeptiv, dass Informationen in strukturierter Form angeboten, aufgenommen und verarbeitet werden.

Das darbietende Verfahren kann sinnvoll eingesetzt werden, wenn z. B. ein Überblick über kulturelle Besonderheiten einer Epoche gewonnen werden soll oder Einzelinformationen der Musiklehre in einen größeren Zusammenhang einzubinden sind, um ein Interpretationskonzept zu entwickeln.

Im *entdeckenlassenden Verfahren* wird der Schüler angeregt, Sachverhalte durch eigenes Erproben möglichst selbständig zu erfassen bzw. für Aufgaben eigenständig Lösungswege zu finden. Das Ausprobieren und das Experimentieren des Schülers verlangen relativ viel Zeit und zugleich Zurückhaltung vonseiten des Lehrers, damit der Lernende Erkenntnisse selbsttätig gewinnen und persönlich geprägte Ergebnisse erzielen kann. Das entdeckenlassende Verfahren korrespondiert mit dem Lernen bzw. Problemlösen durch Versuch und Irrtum, das oft mit sogenannten Aha-Erlebnissen verbunden ist.

---

3 Die Ausführungen sind angeregt durch das Methodenverständnis von Anselm Ernst (Ernst 2012, S. 78–88). Einen Überblick über lernpsychologische Erkenntnisse bieten Walter Edelmann und Simone Wittmann (2012).

Das entdeckenlassende Verfahren regt den Schüler zur Eigeninitiative an und gibt ihm die Chance, sich als Urheber zu erleben. So können Klangmöglichkeiten eines Instruments experimentell erkundet werden oder eine Grafik wird vom Schüler in ein Musikstück transformiert.

Wird der Schüler vom Lehrer durch systematische, aufeinander aufbauende Fragen, Impulse und/oder Aufgaben zum Nachdenken und Handeln angeregt, so handelt es sich um das *fragend-entwickelnde Verfahren*.[4] Ähnlich wie im darbietenden Verfahren wird auch hier die Fähigkeit des rezeptiven Lernens genutzt. Kennzeichnend für das fragend-entwickelnde Verfahren ist die kleinschrittige Anleitung des Schülers durch den Lehrer, wodurch der Lernweg ausdrücklich vorgegeben wird. Für Initiativen seitens des Schülers bleibt wenig Raum; andererseits können die engen Vorgaben auch Sicherheit bieten.

Der Zweck dieses Verfahrens, das sich den Wissens- und Erfahrungsvorsprung des Lehrenden zunutze macht, liegt im raschen Erreichen von Lehr-Lern-Zielen. Dies kann etwa notwendig sein, wenn eine Komposition in möglichst kurzer Zeit vom Schüler erlernt werden soll. Vor diesem Hintergrund werden z. B. spieltechnisch komplizierte Stellen „vorgeübt" und rhythmische Phänomene ohne Instrument trainiert.

Für das *aufgebende Verfahren* ist charakteristisch, dass der Schüler zuvor im Unterricht erworbenes Wissen und erlernte Fertigkeiten eigenständig anwendet bzw. transferiert, also auf vergleichbare Sachverhalte überträgt. Lerntheoretisch steht hier das Prinzip des problemlösenden Denkens im Hintergrund.

Typischerweise kommt dieses Verfahren beim häuslichen Üben zum Einsatz, wenn beispielsweise ein neues Stück vom Schüler selbst mit Fingersätzen oder Atemzeichen zu versehen ist.

4.5.2 Musikspezifische Handlungsmuster

Der Unterrichtsgegenstand Musik legt die Handlungsmuster von Lehrer und Schüler im Instrumentalunterricht in zweifacher Hinsicht fachspezifisch fest: Eine Beantwortung der Frage, was Lehrer und Schüler grundsätzlich mit Musik machen bzw. wie sie mit Musik umgehen können, führt zu den fünf Umgangsweisen mit Musik. Die Frage, wie der Mensch Musik darstellen bzw. ausdrücken kann, führt zu den Ausdrucksformen von Musik. Um einen methodisch vielfältigen Instrumentalunterricht anzubieten, muss der Lehrende sowohl die Umgangsweisen mit Musik als auch die Ausdrucksformen von Musik aktivieren; somit sind diese als musikspezifische Handlungsmuster ein wesentliches Merkmal von Instrumentalunterricht.

---

4 Anselm Ernst spricht in diesem Zusammenhang vom Erarbeitenden Verfahren (Ernst 2012, S. 80f.). Von dieser Bezeichnung ist abzuraten, da sie zu Missverständnissen bezüglich des aufgebenden und entdeckenlassenden Verfahrens führt.

4.5.2.1 Umgangsweisen mit Musik

Zu den Umgangsweisen mit Musik zählen Rezeption, Reflexion, Reproduktion, Produktion, Transformation (s. Abb. 4.5.2).[5] Dabei handelt es sich um eine idealtypische Unterscheidung, denn in vielen Aufgabenstellungen des Instrumentalunterrichts verbinden sich mehrere Umgangsweisen miteinander.

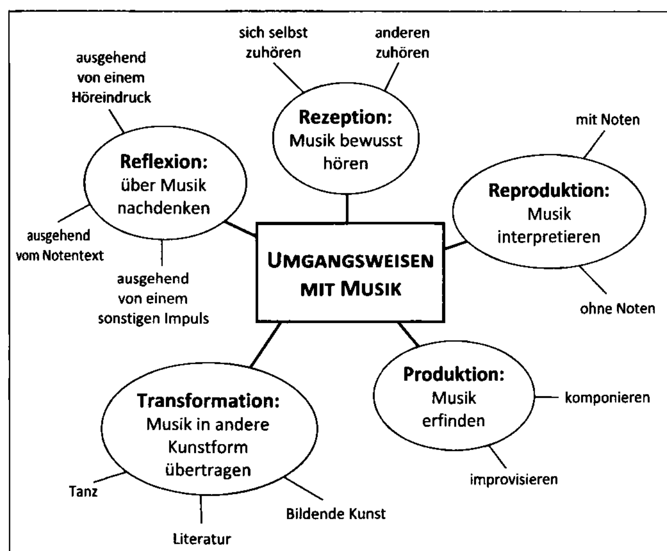


Abb. 4.5.2: Mind-Map zu den Umgangsweisen mit Musik

In der folgenden Tabelle sind die fünf Umgangsweisen mit Beispielen einzeln erläutert und eventuelle Verknüpfungen von Umgangsweisen skizziert.

5 Diese Bezeichnungen greifen terminologisch die von Dankmar Venus vorgelegte Klassifikation für Unterrichtsinhalte auf (Venus 1969, S. 21f.). Im vorliegenden Zusammenhang werden diese für die Bezeichnung musikspezifischer Methoden verwendet.

Tab. 4.5.1: Die fünf Umgangsweisen mit Musik im Überblick

Umgangsweise	Erläuterung	Beispiel
Rezeption	Musik bewusst hörend wahrnehmen: entweder sich selbst oder anderen zuhören	Musikstück wird bewusst mit Fehlern vorgespielt. Der Zuhörende markiert Fehler im Notentext. Neben der Rezeption steht hier durch das Markieren der Fehler die Reflexion.
Reflexion	über Musik nachdenken, sprechen, sich informieren: entweder ausgehend von einem Höreindruck, einem Notentext oder einem sonstigen Impuls (z. B. Konzertkritik, Komponistenbiografie, Abbildung eines Ensembles)	Notentext eines bislang unbekannten Werkes lesen und Klangerwartungen beschreiben.
Reproduktion	Musik interpretieren: entweder nach Noten oder auswendig	Musikstück spielen, dabei bewusst die Aufmerksamkeit auf nur einen interpretatorischen Aspekt lenken (z. B. Dynamik, Artikulation, Phrasierung).
Produktion	Musik erfinden: entweder über Improvisation oder Komposition	Zu einem rhythmischen oder harmonischen Ostinato Melodien erfinden; eine davon schließlich notieren. Neben der Produktion kommt über das Aufschreiben die Reflexion ins Spiel.
Transformation	Musik in eine andere Kunstform übertragen bzw. umgekehrt: entweder Musik in Bildende Kunst, Tanz, Literatur übertragen oder Bildende Kunst, Tanz, Literatur in Musik übertragen	Ausgehend von einem Rondo wird ein Gedicht erfunden, das den Formverlauf des Rondos widerspiegelt. Ein Bild von Paul Klee ist Auslöser für eine Improvisation. Neben der Transformation steht hier die Produktion, da improvisiert werden soll.

4.5.2.2 Ausdrucksformen von Musik

Im Reproduzieren, Produzieren und Transformieren findet Musik ihren Ausdruck. Dabei sind drei Ausdrucksformen von Musik zu unterscheiden: 1. Musizieren mit Instrumenten, Körperklängen und mit der Stimme (singen und sprechen), 2. Bewegen (z. B. tanzen und Szenisches Spiel), 3. Abbilden (z. B. malen und grafisch notieren). Diese drei Ausdrucksformen zählen neben den Umgangsweisen mit Musik zu den fachspezifischen Handlungsmustern.

Über das Aktivieren der Ausdrucksformen kann der Lernende musikbezogene Erfahrungen sammeln, die den Erwerb spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten auf dem zu erlernenden Instrument unterstützen. Dieser positive Effekt ergibt sich aus den drei Funktionen, die den

Ausdrucksformen zukommen; über sie kann Musik hörbar, sichtbar und spürbar gemacht werden: Stimmeinsätze jeglicher Art und das Musizieren auf dem zu erlernenden Instrument oder mit Elementarem Instrumentarium sind die beiden Ausdrucksformen, über die Musik *hörbar* gemacht werden kann. Das Abbilden von Musik sowie das Sich-zu-Musik-Bewegen erlauben es, Musik *sichtbar* zu machen. Die Ausdrucksform der Bewegung ist drittens *die* Möglichkeit, etwas *spürbar* zu machen. Berücksichtigt man, dass jedes Musizieren auch mit Bewegung verbunden ist, dann wird deutlich, dass auch das Musizieren selbst die Funktion des Erspürens hat.

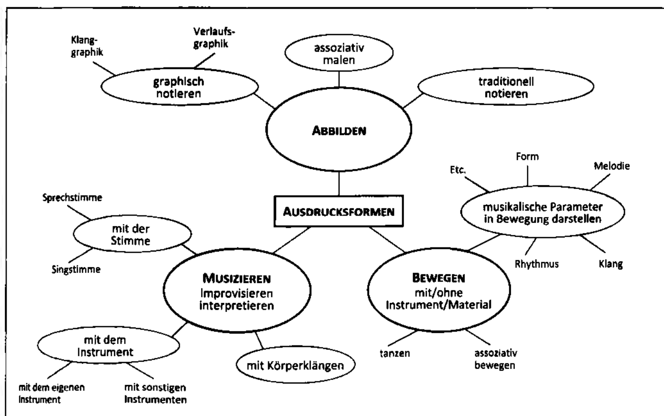


Abb. 4.5.3: Mind-Map zu den Ausdrucksformen von Musik

In Orientierung an den Ausdrucksformen von Musik lassen sich konkrete Anregungen für das instrumentenbezogene Lehren und Lernen entwickeln. Die Beispiele in der folgenden Tabelle zeigen, dass in der unterrichtspraktischen Anwendung entweder eine einzelne Ausdrucksform aktiviert wird (Bsp. 1) oder aber mehrere in unterschiedlichen Kombinationen (Bsp. 2).

Tab. 4.5.2: Unterrichtspraktische Beispiele zur Aktivierung der Ausdrucksformen

Beispiel	Kommentar
1. Beispiel für die Aktivierung einer Ausdrucksform: Von der Lehrkraft werden eintaktige Rhythmen im 4/4-Takt mit drei verschiedenen Körperklängen vorgespielt und als Echo vom Schüler wiederholt.	Die Ausdrucksform des Musizierens mit Körperklängen wird aktiviert mit der Funktion, dass ein Rhythmus hörbar, sichtbar und spürbar wird.
2. Beispiel für die Aktivierung mehrerer Ausdrucksformen: Drei Kinder imitieren in Bewegung und mit ihrer Stimme den Start eines Flugzeuges. Anschließend notieren sie dieses Klangereignis grafisch.	Die Ausdrucksformen Bewegung und Musizieren mit der Stimme haben die Funktion, Tonhöhenunterschiede spürbar und hörbar zu machen. Die Ausdrucksform Abbilden wird durch die grafische Notation des Klangereignisses aktiviert und hat die Funktion, dieses sichtbar zu machen.

4.5.2.3 Methodische Hilfsmittel

Neben den Ausdrucksformen von Musik als den musikspezifischen Methoden bewähren sich als methodische Hilfsmittel Solmisation, Handzeichensysteme in Verbindung mit Solmisation, Rhythmussprachen sowie unterschiedliche Ansätze zur Körperarbeit[6] und die Rhythmik. Auch diese methodischen Hilfsmittel haben die Funktion, Musik hörbar, sichtbar und spürbar zu machen und sind somit der Ebene der Ausdrucksformen zuzuordnen. In diesem Zusammenhang ist zudem auf die Bedeutung von Unterrichtsmaterialien hinzuweisen, denn je nach Einsatz tragen auch diese dazu bei, dass Musik hörbar, sichtbar bzw. spürbar wird, und sind deshalb auch als methodische Hilfsmittel zu bezeichnen. In Tabelle 4.5.3 werden zu jedem methodischen Hilfsmittel Beispiele aus der Unterrichtspraxis angeführt.

6 Eine kurze Beschreibung von Körpertechniken findet sich in Regenspurger, Seidel, Fischer, Günther 2011. Weitere Informationen finden sich im Kapitel 1.5.

Tab. 4.5.3: Unterrichtspraktische Beispiele für den Einsatz methodischer Hilfsmittel zur Aktivierung der Ausdrucksformen

Beispiel	Kommentar
Beispiel für das methodische Hilfsmittel Solmisation: Ein Schüler spielt auf dem Klavier eine auf beide Hände aufgeteilte Melodie und singt sie gleichzeitig auf Solmisationssilben.	Die Ausdrucksform des Musizierens (hier mit Stimme und Instrument) wird mit Hilfe der Solmisation aktiviert. Dies hat die Funktion, den Melodieverlauf hörbar und spürbar zu machen.
Beispiel für das methodische Hilfsmittel Handzeichensysteme in Verbindung mit Solmisation: Der Lehrer zeigt ein melodisches Motiv mit Handzeichen, ein anderer Schüler singt es auf Solmisationssilben nach.	Die Ausdrucksform des Musizierens (hier mit der Stimme) wird mit Hilfe eines Handzeichensystems in Verbindung mit Solmisation aktiviert. Dies hat die Funktion, die über Handzeichen ausgelöste innere Hörvorstellung nach außen hörbar sowie spürbar bzw. sichtbar zu machen.
Beispiel für das methodische Hilfsmittel Rhythmussprache: Ein Schüler klatscht ein Rhythmuspattern vor, ein anderer Schüler klatscht es nach und spricht zusätzlich in Rhythmussprache mit. Anschließend spielen beide das Pattern auf ihren Instrumenten.	Die Ausdrucksform des Musizierens (hier mit Körperklängen) wird mit Hilfe der Rhythmussprache aktiviert. Dies hat die Funktion, Rhythmen hörbar und spürbar zu machen.
Beispiel für das methodische Hilfsmittel Körperarbeit: Schüler und Lehrer beginnen die Stunde mit dem Abklopfen der Meridianbahnen (vgl. Qi Gong, Tai Chi).	Die Ausdrucksform des Musizierens, Bewegens sowie die Verwendung von Stimmeinsätzen werden über Übungen aus der Körperarbeit nicht unmittelbar aktiviert, sondern vorbereitet.
Beispiel für das methodische Hilfsmittel der Rhythmik: Die Schüler gehen im Grundschlag und klatschen dazu in Triolen. Dann klatschen sie den Grundschlag und gehen in Triolen.	Die Ausdrucksform des Musizierens mit Körperklängen und die der Bewegung werden mit Hilfe einer Übung aus der Rhythmik aktiviert. Dies hat die Funktion, das rhythmische Verhältnis 1:3 spürbar zu machen.
Beispiel für das methodische Hilfsmittel der Unterrichtsmaterialien: Der Schüler legt mit Hilfe von verschieden langen Holzklötzen bzw. Rhythmusbausteinen einen vorgegebenen Rhythmus nach.	Die Ausdrucksform des Abbildens wird über die Verwendung des Lernmaterials Rhythmusbausteine aktiviert.

Zu bedenken ist, dass die Ausdrucksformen und methodischen Hilfsmittel nur dann effektiv in den Instrumentalunterricht integriert werden können, wenn der Lehrende über entsprechende Kenntnisse und über eigene praktische Erfahrung verfügt. Im Folgenden wird kurz begründet, wozu sich einzelne Ausdrucksformen und methodische Hilfsmittel im Instrumentalunterricht besonders eignen. Ergänzt werden jeweils Publikationen, die Hintergrundinformationen und Anregungen zur unterrichtspraktischen Anwendung liefern.

Über Stimmeinsätze bzw. Singen wird ein ausdrucksvolles Instrumentalspiel unterstützt.

- Wieblitz, Christiane: *Lebendiger Kinderchor. kreativ, spielerisch, tänzerisch. Anregungen und Modelle*. Boppard: Fidula 2007
  Wieblitz gibt Informationen zum Umgang mit der Kinderstimme. Das dargebotene Material lässt sich unmittelbar in den Instrumentalunterricht einbinden.

Körperperkussion schult das Rhythmusempfinden und fördert die Körperkoordination.

- Zimmermann, Jürgen: *Juba. Die Welt der Körperperkussion. Techniken – Rhythmen – Spiele*. Boppard: Fidula 1999
  Zimmermann führt in die Technik des Spiels mit Körperklängen ein. Die Anwendungsbeispiele lassen sich im Instrumentalunterricht nutzen.

Das Elementare Instrumentalspiel kann aus künstlerischer und spieltechnischer Perspektive den Instrumentalunterricht bereichern.

- Cortijo, José J.: *Kleinpercussion spielen*. Neusäß: Leu-Verlag [2]2009
  Cortijo gibt eine Spielanleitung für die gängigsten Kleinpercussion-Instrumente.
- Reimann, Beatrix; Reimann, Michael: *Der Klangraum. Ein pädagogischer Leitfaden mit ausführlichen Hinweisen zum Spiel mit rund fünfzig Instrumenten*. Zürich: pamedia 1994
  Reimann, Reimann berücksichtigen darüber hinaus Klang- und Melodieinstrumente aus dem ethnischen Bereich. Besonders bieten sie Spielanregungen an, die sich bei der Realisierung von Klanggeschichten im Instrumentalunterricht nutzen lassen.

Über Bewegung und Sprache können rhythmische Phänomene unabhängig vom Instrument erfasst werden.

- Lehmann, Silke: *Bewegung und Sprache als Wege zum musikalischen Rhythmus*. Osnabrück: Electronic Publishing Osnabrück 2007
  Lehmann zeigt die Querverbindungen zwischen Bewegung, Sprache und Rhythmus auf. Die Publikation bietet Hintergrundwissen zur Rhythmusschulung im Instrumentalunterricht.

Bewegung, Stimme, Körperperkussion und Elementares Instrumentalspiel dienen u. a. der Vorbereitung eines rhythmisch orientierten Instrumentalspiels.

- Metzger, Barbara; Häublein, Elke; Pöppel, Andreas; Schelske-Flöter, Monika: *Der Rhythmuskoffer. Rhythmuslehrgang mit Bewegung, Stimme, Body-Percussion und Instrumenten*. Zürich: Hug 2007
  Metzger u. a. geben Erarbeitungshilfen für Ensemblestücke, die auch im Instrumentalunterricht gespielt werden können.

Über grafische Notation kann die innere Klangvorstellung entwickelt und es kann zur Notation Neuer Musik hingeführt werden.

- Neuhäuser, Meinolf: *Klangspiele. Neues Spielmaterial für die Schule.* Frankfurt: Diesterweg [2]1979
  Neuhäuser stellt grafische Notationsmöglichkeiten anhand von Originalquellen zusammen. Es erfolgen Anregungen zur Verklanglichung und grafischen Notation von Bild- und Textvorlagen, die sich im Instrumentalunterricht nutzen lassen.

In der Elementaren Musizierpraxis steht u. a. der aktive Umgang mit den musikalischen Parametern im Zentrum und stellt auch eine Grundlage für den Instrumentalunterricht dar.

- Berger, Ulrike; Greiner, Jule; Pfaff, Franziska et al.: *Spiel und Klang. Die musikalische Früherziehung mit dem Murmel. Lehrerband.* Kassel: Bosse [2]1999
- Haselbach, Barbara (Hrsg.); Nykrin, Rudolph (Hrsg.); Regner, Hermann (Hrsg.): *Musik und Tanz für Kinder. Musikalische Grundausbildung. Lehrerkommentar.* Mainz: Schott 1990
  Die Lehrerbände zu *Spiel und Klang* sowie zu *Musik und Tanz: Musikalische Grundausbildung* geben u. a. Hintergrundinformationen zum Einsatz von Bewegung, Stimme, Körperklängen, Elementarem Instrumentalspiel und grafischer Notation.

Solmisation, Handzeichensysteme und Rhythmussprachen tragen zur Schulung der inneren Hörvorstellung bei. Zugleich erleichtern sie das Schreiben und Lesen von Noten.

- Baberkoff-Montag, Aniko: *Hören-Singen-Spielen.* http://www.hoeren-singen-spielen.de (Zugriff: 17. September 2015)
  Baberkoff stellt das methodische Hilfsmittel der Relativen Solmisation von Zoltán Kodály dar.
- Gallus, Hans-Ulrich: *Eine Goldgrube an Ideen.* In: *Üben & Musizieren* 18 (2001), Nr. 1, S. 52–55
  Gallus informiert über den Einsatz der Rhythmussprache von Edwin E. Gordon im Instrumentalunterricht (s. Kap. 2.1.4.2).
- Losert, Martin: *Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode. Geschichte – Erklärungen – Methoden.* (= *Forum Musikpädagogik* 95), Augsburg: Wißner 2011
  Die im Kapitel „Methoden" zusammengestellten Praxisbeispiele liefern Anregungen für den Einsatz der Tonika-Do-Methode im Instrumentalunterricht.
- Moritz, Ulrich: *Rhythmus zwischen Imitation und Improvisation.* In: *Üben & Musizieren* 18 (2001), Nr. 1, S. 6–13
  Moritz beschreibt, wie über die Kombination von Bewegung, Körperklängen und Sprechsilben das rhythmische Empfinden geschult werden kann.

4.5.3 Unterrichtspraktische Beispiele für einen methodisch vielfältigen Umgang mit Kompositionen

Umgangsweisen mit Musik und Ausdrucksformen von Musik sind fachspezifische Handlungsmuster, die es im Unterricht zu aktivieren gilt, um ein methodisch vielfältiges Lernen und Lehren zu initiieren. Dass Methodenvielfalt ein sinnvoller didaktischer Grundsatz ist, ergibt sich aus der Tatsache, dass jeder Mensch unterschiedlich lernt. Hinzukommt, dass Methodenvielfalt Abwechslung bedeutet, die wiederum die Aufmerksamkeit des Lernenden aufrechterhält. Daher

ist es sinnvoll, ein und denselben Lerninhalt oder ein und dasselbe Lernziel mit unterschiedlichen methodischen Lehrangeboten zu verbinden. Dabei ist allerdings Vorsicht geboten: Zum einen ist zu verhindern, dass ein methodisch vielfältiges Arbeiten zu Verwirrung aufseiten der Lernenden führt; dies passiert leicht, wenn für die einzelnen Lernwege zu wenig Zeit zur Verfügung steht. Zum anderen müssen sich die angebotenen Lernwege klar voneinander unterscheiden. So wäre Verwirrung vorprogrammiert und kaum von Methodenvielfalt zu sprechen, wenn ein spieltechnisches Problem ausschließlich über unterschiedliche motorische Hilfestellungen gelöst werden soll. Angebrachter wäre es neben den Übungen zur Spielmotorik auch die Hörvorstellung zu entwickeln und außermusikalische Vorstellungshilfen anzubieten.

Methodenvielfalt kann im Musikunterricht gelingen, wenn neben den musikunabhängigen Handlungsmustern sowohl den verschiedenen Umgangsweisen als auch den Ausdrucksformen Raum gegeben wird. Daher werden im Folgenden mögliche Aufgabenstellungen formuliert, die prinzipiell bei der Erstbegegnung mit einer Komposition oder im Rahmen der vertieften Erarbeitung eines Musikstücks genutzt werden können. Generell ist zu bedenken, dass je nach Aufgabentyp ein Musikstück dem Schüler mit und/oder ohne Vorlage des Notentextes zugänglich gemacht wird.

1. Musik hören und Assoziationen bilden
   - Musikstück hören und aus einer Auswahl von Bildern ein oder mehrere Bilder der Musik begründet zuordnen
   - Musikstück hören und aus einer Auswahl von außermusikalischen Begriffen bzw. von musikbezogenen Fachbegriffen einen oder mehrere Begriffe begründet zuordnen
   - Musikstück hören und aus dem Gesamteindruck heraus einen Titel für das Stück formulieren
   - Musikstück hören und in Anlehnung an den musikalischen Verlauf eine Geschichte entwickeln

2. Musik hören und lesen
   - Musikstück hören; anschließend aus einer Auswahl von Notentexten den richtigen dem gehörten Stück zuordnen
   - Musikstück hören; anschließend den als Puzzle vorliegenden Notentext richtig zusammenfügen
   - Musikstück wird bewusst mit Fehlern vorgespielt; der Zuhörende markiert Fehler im Notentext
   - Notentext, der ohne Vortragsbezeichnungen vorliegt, wird ausdrucksstark vorgespielt; anschließend wird dieser nach dem Höreindruck bezeichnet

3. Musik hören und in Bewegung übertragen
   - einzelne musikalische Bausteine (Motiv, Rhythmuspattern, Klangqualität etc.) in Bewegung umsetzen
   - Musikstück dirigieren
   - Musikstück mimisch, pantomimisch oder szenisch darstellen
   - Musikstück tänzerisch darstellen

4. Musik hören und abbilden
   - zum Höreindruck assoziativ malen
   - Musikstück hören; Höreindruck grafisch wiedergeben
   - Musikstück hören; ausgewählte Parameter traditionell notieren
   - Musikstück hören; unvollständigen Notentext nach Gehör ergänzen
5. Musik hören und mit der Stimme, dem Körper und zusätzlichen Instrumenten wiedergeben
   - melodisches Motiv hören und nachsingen (mit und ohne Text)
   - Rhythmuspattern hören und nachsprechen (vokalisieren, Rhythmussprache verwenden oder mit Wörtern unterlegen)
   - Metrum eines Stücks hörend erfassen und auf Körperklänge (Bodypercussion) übertragen
   - mit vorgegebenen Grundtönen (z. B. mit Xylophon-Klangbausteinen) harmonisches Grundgerüst eines Musikstücks nach Gehör entdecken
   - Formteile eines Musikstücks hörend erkennen und mit jeweils unterschiedlichen Percussion-Instrumenten metrisch begleiten
6. Über Musik nachdenken
   - verschiedene Formprinzipien (z. B. Rondo, Fuge, Sonatenhauptsatzform) sind bekannt; vor diesem Hintergrund wird eine Komposition gehört und das vorliegende Formprinzip ermittelt
   - Recherche im Internet nach Hintergrundinformationen zu einem bestimmten Werk
   - über zwei unterschiedliche Werkeinspielungen diskutieren
7. Musik lesen
   - den als Puzzle vorliegenden Notentext richtig zusammenfügen
   - Taktart, Tonart, Vortragsbezeichnungen u. Ä. aus dem Notentext herausschreiben
   - strukturelle Besonderheiten (Rhythmische Pattern, Motive u. Ä.) im Notentext kennzeichnen
   - Notentext lesen und Klangerwartungen beschreiben
8. Musik lesen und abbilden
   - Notentext lesen und farbig gestalten: entweder assoziativ den Klängen Farben zuordnen oder strukturelle Merkmale farbig gestalten
   - Notentext lesen, Klangerwartungen benennen und Musikstück in Verlaufsgrafik darstellen
   - Notentext lesen und „schwere Stellen" (ca. 1–4 Takte) herausschreiben
9. Musik lesen und mit der Stimme, dem Körper und zusätzlichen Instrumenten wiedergeben
   - Melodiepattern (vom Blatt) lesen und singen (mit oder ohne Text)
   - Rhythmuspattern (vom Blatt) lesen und mit der Stimme wiedergeben
   - Metrum eines Stücks erkennen und mit Körperklängen (Bodypercussion) spielen
   - das harmonische Grundgerüst eines Stücks auf Xylophon oder Metallophon spielen
   - Rhythmuspattern aus dem Notentext entwickeln und mit Percussion-Instrumenten zum Stück spielen

10. Musik vorstellen
    - vor Spielbeginn die ersten Takte innerlich hören
    - Formverlauf eines Musikstücks analysieren und sich merken
11. Musik improvisieren
    - ausgehend vom Titel des Musikstücks eine Klanggeschichte erfinden
    - Rhythmische, melodische o. a. Bausteine aus dem Musikstück herausgreifen und mit ihnen improvisieren
12. Musik komponieren
    - Bildkarten vertonen und die Vertonung grafisch oder traditionell notieren
    - einen vorgegebenen Melodieanfang fortsetzen
    - zu einer gegebenen Melodie eine rhythmische, melodische oder harmonische Begleitung erfinden
    - zu einem rhythmischen oder harmonischen Ostinato eine Melodie erfinden
    - Notentext, der Lücken aufweist, lesen und kompositorisch vervollständigen
13. Musizieren mit dem eigenen Instrument
    - Klanggeschichte nach Bildkarten mit dem Instrument nacherzählen
    - Musikstück phrasenweise auf unterschiedliche Spieler verteilen
    - Kanon als sogenannten Schummel- oder Scheinkanon spielen: Die Kanonphrasen werden auf je einen Spieler verteilt und gleichzeitig wiederholt gespielt
    - Mimikkarten[7] bereitstellen, eine Karte auswählen und Musikstück (oder Formteil) in der entsprechenden Gemütsverfassung spielen
    - bekanntes Musikstück bewusst mit Fehlern spielen: Zuhörer zeigt im Notentext auf die falsch gespielte Stelle und spielt die Stelle seinerseits richtig vor
    - Musikstück vereinfacht spielen, z. B. Sechzehntelpassage in Viertelbewegung umwandeln
    - Tempo, Dynamik, Artikulation, Rhythmus u. Ä. bewusst variieren
    - Notentext lesen, schwere Stellen (ca. 1–4 Takte) herausschreiben und diese selbst notierte Stelle auf dem Instrument spielen
    - nur die Tonhöhen eines Musikstücks (ohne Rhythmus) auf dem Instrument spielen
    - nur den rhythmischen Verlauf eines Musikstücks auf einem Ton/Akkord spielen
    - Musikstück spielen, dabei bewusst die Aufmerksamkeit nur auf einen spieltechnischen Aspekt lenken (z. B. Intonation, Spielmotorik, Haltung)[8]
    - Musikstück spielen, dabei bewusst die Aufmerksamkeit nur auf einen interpretatorischen Aspekt lenken (z. B. Dynamik, Artikulation, Phrasierung)
    - Passagen eines Musikstücks hörend, lesend, schreibend auswendig lernen und auswendig spielen

---

7 Pro Karte ist ein Gesicht mit eindeutigem emotionalen Ausdruck (traurig, wütend, fröhlich etc.) abgebildet.

8 Diese Idee wird auch als Übeprinzip der Rotierenden Aufmerksamkeit bezeichnet (Mantel 2003, S. 24f.).

Die Entwicklung von Klanggeschichten als Beispiel für methodisch vielfältiges Unterrichten

Geschichten, die vertont werden sollen, bieten (ebenso wie Kompositionen) Anregungen für ein facettenreiches instrumentenbezogenes Lehren und Lernen. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Chancen die Vertonung von Geschichten für den Instrumentalunterricht bieten. Oft führt die Vertonung einer Geschichte zu nicht traditionell abbildbaren Klängen. Dies wird durch das Einbeziehen grafischer Notation berücksichtigt.

- Der Umgang mit Klanggeschichten lädt die Lernenden zu einem sinnvollen, ausdrucksstarken Musizieren ein.
- Klanggeschichten können als sinnstiftendes Moment wie ein roter Faden in den Instrumentalunterricht eingewoben werden; sie legen dem Lehrenden nahe, sowohl die Umgangsweisen mit Musik als auch die Ausdrucksformen von Musik zu aktivieren, wie das folgende Beispiel zeigt (s. S. 290–294). Dabei sorgt die Geschichte dafür, dass nicht einzelne Ideen umgesetzt, sondern diese in einen unterrichtsdramaturgischen Zusammenhang gebracht werden.
- Durch die Verwendung grafischer Notation erfolgt eine Ergänzung zum Umgang mit traditioneller Notation und damit auch eine Hinführung zum Verständnis der in der Neuen Musik verwendeten Zeichensysteme.
- Das Umsetzen von Geschichten in Klang sowie das Spielen grafisch notierter Klänge schulen die innere Hörvorstellung.
- Klanggeschichten und grafische Notation sensibilisieren für die Klangmöglichkeiten des zu erlernenden Instruments und laden zum Erforschen derselben ein. Damit geht eine Erweiterung der spieltechnischen Fertigkeiten einher, wie sie z. B. im Zusammenhang mit der Interpretation Neuer Musik benötigt werden. Die Verklanglichung einer Geschichte sowie die Umsetzung grafischer Notation führen darüber hinaus unmerklich zum mehrstimmigen Spiel – sowohl freitonal oder tonal gebunden als auch freimetrisch oder metrisch gebunden.

Auf eine Geschichte bzw. Bilder oder auch auf grafische Notation kann auf viererlei Weise mit Klängen reagiert werden:

- Imitation von realen Klängen (z. B. Geräusche eines Donners oder einer Kuckucksuhr)
- klangliche Symbolisierung eines Phänomens, das eigentlich über keinen Klang verfügt (z. B. aufgehende Sonne)
- assoziative Erweiterung einer Szenerie (z. B. Morgenstimmung mit Vogelgezwitscher, wartende Menschen in der Bahnhofshalle mit Handytönen)
- emotionales Kommentieren einer Szenerie, Klang als eigenständige Ausdrucksebene (z. B. Szenerie eines fröhlichen Festes ergänzt durch Klänge, die auf nahendes Unglück hindeuten)

Beim Erarbeiten von Klängen ist darüber hinaus auf folgende Aspekte zu achten:

Unabhängig davon, mit welcher Absicht Klänge eingesetzt werden, ist grundsätzlich Wert darauf zu legen, dass Klänge keine Zufallsprodukte sind, sondern bewusst auf dem höchstmöglichen Spiel- und Ausdrucksniveau der Schüler zu produzieren sind. Oft, und besonders im Anfangsunterricht, werden Lernende dabei in ihren eigenen Ansprüchen und in ihrem Ausdrucksvermögen unterschätzt.

Bei der Erarbeitung von Klängen ist zwischen Phasen zu unterscheiden, die dem Finden und Ausprobieren dienen, und jenen Phasen, in denen es um die Verfeinerung von Klängen geht. Während es in Erprobungsphasen sinnvoll ist, eventuell alle Schüler durcheinanderspielen zu lassen, so zwingend ist es, dass bei der Verfeinerung von Klängen alle oder einige Unterrichtsteilnehmer das Gleiche spielen oder ein Schüler alleine musiziert.

Aus unterrichtsdramaturgischer Perspektive ist zu berücksichtigen, dass die Realisation einer Klanggeschichte im Unterricht von vier verschiedenen Punkten ausgehen kann: 1. von einer Geschichte, die mit Worten erzählt wird, 2. von Bildern, die für eine Geschichte stehen, 3. von grafischer Notation, die mit einer Geschichte in Zusammenhang gebracht werden kann, 4. von Instrumentalklängen, die in eine Geschichte umgewandelt werden. Diese vier Punkte können zugleich sinnvoll miteinander kombiniert werden. In Abhängigkeit vom gewählten Ausgangspunkt haben sich in der Unterrichtspraxis Abfolgen bewährt, die im Folgenden angedeutet sind (→):

1. Ausgangspunkt: Geschichte
   Bewährte Abfolge:
   - Geschichte → Bilder → Instrumentalklänge → grafische Notation

   Die Geschichte sollte so konzipiert sein, dass sie möglichst konkrete Klangvorstellungen bei den Schülern auslöst. Das folgende Beispiel aus dem Gruppenunterricht entspricht dieser Kombination.
2. Ausgangspunkt: Bilder
   Bewährte Abfolgen:
   - Bilder → Geschichte → Instrumentalklänge → grafische Notation
   - Bilder → Instrumentalklänge → grafische Notation → Geschichte

   Neben selbstgemalten Bildern können z. B. Fotos und Comics ohne Sprechblasen verwendet werden. Lernende entwickeln eine erstaunliche Vielfalt an Klangvorstellungen und sind bei der Entwicklung einer Geschichte anhand von Bildern sehr kreativ. Hier gilt es zu vermeiden, dass sich die Schüler in der Geschichte verlieren. Die Arbeit an der Klangvorstellung und Klangproduktion muss im Zentrum des Unterrichts stehen.
3. Ausgangspunkt: grafische Notation
   Bewährte Abfolgen:
   - grafische Notation → Instrumentalklänge → Geschichte → Bilder
   - grafische Notation → Instrumentalklänge → Bilder → Geschichte

   Grafische Notationen werden entweder (vom Lehrer) selbstgemalt oder aus grafisch notierten Originalkompositionen entnommen. Die angestrebte Qualität der Instrumentalklänge ergibt sich am ehesten, wenn sich in der grafischen Notation jenes Bewegungsgefühl spiegelt, das auch für die Klangerzeugung benötigt wird.
4. Ausgangspunkt: Instrumentalklänge
   Bewährte Abfolgen:
   - Instrumentalklänge → grafische Notation → Geschichte → Bilder
   - Instrumentalklänge → Bilder → grafische Notation → Geschichte
   - Instrumentalklänge → Geschichte → Bilder → grafische Notation

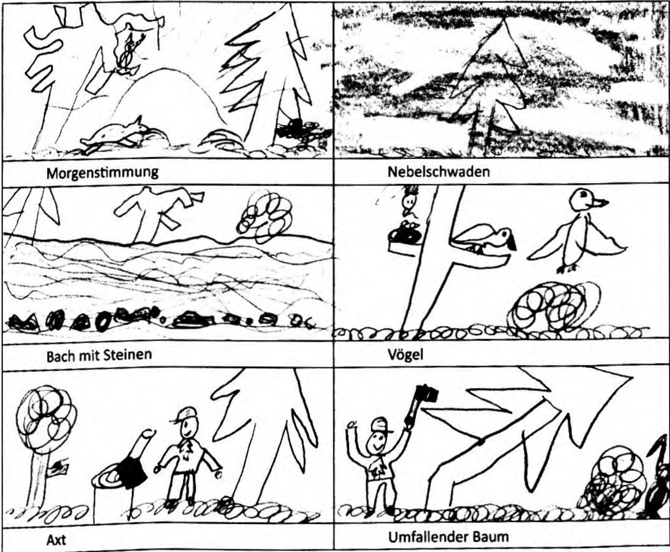
Stellen Instrumentalklänge den Ausgangspunkt dar, dann ist darauf zu achten, dass die Klänge vom Lehrenden entwickelt und vorbildlich vorgespielt werden, damit die Schüler ihrerseits die Klänge mit präziser Klang- und Bewegungsvorstellung spielen können.

Beispiel für die Arbeit an einer Klanggeschichte im Gruppenunterricht

Im nachfolgend skizzierten Unterrichtsverlauf bildet die Geschichte *Aufruhr im Wald* (Material 1) den Ausgangspunkt, aus der einzelne Momente bzw. Bilder (Material 2) herausgegriffen und in Instrumentalklänge transformiert werden. Anschließend werden die Instrumentalklänge grafisch notiert (Material 3).

> Es ist früh am Morgen. Die Nebelschwaden schweben dicht über einem gluckernden Bach. Allmählich erwachen die Vögel – jeder mit einem eigenen Ruf. Auch die Waldarbeiter sind schon unterwegs und fällen einen Baum; die Schläge der Axt hallen durch den Wald. Der Baum fällt langsam um.
>
> (Mögliches Ende der Geschichte: Die ...)

Material 1: Geschichte Aufruhr im Wald



Material 2: Bildkarten zur Geschichte Aufruhr im Wald (gezeichnet von Mirjam Lessing 2011)

Morgenstimmung	Nebelschwaden
Bach mit Steinen	Vögel 1
Vögel 2	Vögel 3
Axt	Umfallender Baum

Material 3: Klangkarten zur Geschichte Aufruhr im Wald

Die nachstehende Unterrichtsskizze zum Erlebnisthema *Aufruhr im Wald* bzw. zum Sachthema *Einsatz vielfältiger Klangmöglichkeiten* ist für vier Instrumentalschüler im Alter von zehn Jahren konzipiert.[9]

Tab. 4.5.4: Unterrichtsskizze zum Erlebnisthema Aufruhr im Wald

Unterrichtsskizze	**Kommentar**
Lehrkraft erzählt die Geschichte. Das Ende der Geschichte bleibt offen (Material 1).	Erzählung kann aus zeitlichen oder unterrichtsdramaturgischen Gründen auch auf mehrere Stunden verteilt werden.
Schüler erfinden ein Ende für die Geschichte.	Je nach Zeit, die zur Verfügung steht, sowie in Abhängigkeit zum Lernverhalten der Schüler kann es auch sinnvoll sein, dass die Lehrkraft den Schluss der Geschichte vorgibt.
Schüler überlegen, welche Momente der Geschichte verklanglicht werden könnten.	Dieser Schritt sollte nicht übersprungen werden, da in dieser Phase die innere Klangvorstellung der Schüler angeregt wird.
Lehrkraft zeigt von ihr vorbereitete, zur Geschichte passende Bilder (Material 2). Schüler ordnen sie dem Ablauf der Geschichte nach und hängen sie gut sichtbar an einer Tafel auf.	Wenn Schüler wenig Vorerfahrung mit Klanggeschichten haben, bietet sich dieser Weg an. Dann sollte die Lehrkraft Blankokarten für eventuelle Zusatzideen der Schüler bereithalten. Alternativ malen die Schüler Bilder zu den von ihnen entdeckten Momenten, die sich zur Verklanglichung anbieten, und ordnen sie dem Ablauf der Geschichte nach.
Ausgewählte Bilder (*Früh am Morgen, Schläge der Axt* etc.) werden in Bewegungen umgesetzt	Über die Suche passender Bewegungen wird sowohl die spätere Verklanglichung bzw. Spielbewegung als auch die grafische Notation der Instrumentalklänge vorbereitet.
Jeder Schüler wählt zwei verschiedene Bildkarten aus und sucht nach passenden Instrumentalklängen.	In dieser Phase sollten sich die Schüler im Raum verteilen oder weitere Räumlichkeiten nutzen, um akustisch möglichst ungestört arbeiten zu können.
Jeder Schüler stellt seine Klangergebnisse vor. Die anderen Schüler imitieren diese. Die Schüler tauschen sich über die Klänge aus und differenzieren sie weiter aus.	Die Lehrkraft muss in dieser Phase besondere Aufmerksamkeit auf die Qualität der Klänge legen: Inwiefern passen sie zum Bild? Kann die spieltechnische Ausführung verbessert werden? Entsprechende Hinweise sind ggf. zu geben.

9 Zur Unterscheidung in Erlebnis- und Sachthema siehe die Ausführungen im Kap. 5.1.3, S. 313.

Unterrichtsskizze	Kommentar
Lehrkraft erzählt Geschichte. Schüler spielen die entsprechenden Klänge in Erzählpausen.	In diesem ersten Gesamtdurchlauf spielen alle Kinder alle Klänge zu Übungszwecken mit.
Lehrer spielt zur ersten Bildkarte den entsprechenden Instrumentalklang. Schüler zeichnen eine mögliche grafische Notation in die Luft, dann auch auf ein Blatt. Gemeinsam wird eine grafische Notation begründet ausgewählt und vom Lehrer auf eine Klangkarte (Material 3) übertragen. Schüler ordnen abschließend die Klangkarten den Bildkarten zu.	Für die Schüler ist es hilfreich, wenn sie die grafische Notation nicht nur aus dem Klang selbst, sondern auch aus der Bewegung entwickeln können.
Lehrkraft erzählt die Geschichte ein weiteres Mal. Schüler spielen die entsprechenden Klänge in Erzählpausen.	In diesem zweiten Gesamtdurchlauf können die Klänge auch solistisch ausgeführt werden.
Zum Abschluss spielen die Schüler die Geschichte nur mit den Instrumentalklängen.	Wichtig ist, dass niemand spricht. Die Inszenierung einer kleinen Aufführungssituation (ggf. für die Eltern) erhöht die Konzentration der Schüler und die Spielqualität.

Barbara Busch, Barbara Metzger

4.6 Unterrichtsmaterialien

Unter dem Begriff Unterrichtsmaterialien[1] werden im Folgenden alle Gegenstände zusammengefasst, die im Unterricht verwendet werden wie beispielsweise Notenständer, Tisch, Schreibzeug, Instrumentalschulen, Noten, Arbeitsblätter, Hausaufgabenheft, Bilder, Tonträger, Strohhalme, Tennisbälle, Rhythmusmemory, zusätzliche Instrumente etc.

Die folgende Kategorisierung soll einen Überblick über die Vielzahl möglicher Unterrichtsmaterialien bieten (s. Kap. 4.6.1). Im Anschluss gilt die Aufmerksamkeit speziell den Instrumentalschulen, da sie am häufigsten im Zentrum des instrumentalen Anfangsunterrichts stehen. Außerdem ist für fast jedes Instrument eine so große Menge an Instrumentalschulen auf dem Markt, dass eine begründete Auswahl unumgänglich ist; dies verlangt nach Anregungen für ihre systematische Analyse (s. Kap. 4.6.2).[2]

1 Wir verzichten bewusst auf den Begriff des Unterrichtsmediums oder Mediums, da in der pädagogischen Praxis hiermit oft ausschließlich elektronische Medien assoziiert werden.

2 Ähnlich wie im Schulfach Musik, so wächst auch in der Instrumentalpädagogik das Angebot an Unterrichtsmaterialien. Zugleich fehlt es hier wie dort an einer theoretisch fundierten Debatte darüber, was diese Materialien leisten können und sollen (Rogg 2017, S. 11f.).

4.6.1 Unterrichtsmaterialien im Überblick

Zum Erfassen der Vielzahl möglicher Unterrichtsmaterialien ist zunächst zu klären, ob diese primär für den *Schüler* (z. B. Instrumentalschule oder Arbeitsblatt) oder für den *Lehrer* gedacht sind (z. B. Lehrerkommentar einer Instrumentalschule oder Sammlung von Rhythmusspielen). Darüber hinaus sind drei *Erscheinungsformen* zu unterscheiden: Neben den herkömmlichen Printmedien (z. B. Etüdensammlungen) stehen elektronische Medien (z. B. Stimmgerät, Notenschreibprogramm) sowie alle sonstigen Materialien (z. B. Kreide, Strohhalm).

Vor dem Hintergrund dieser beiden Betrachtungsweisen von Unterrichtsmaterialien sind in der Praxis neun *Kategorien* zu unterscheiden, mit deren Hilfe sich die im Unterricht verwendeten Gegenstände systematisch einordnen lassen.

Tab. 4.6.1: Kategorisierung von Unterrichtsmaterialien

Kategorie	Kurzbeschreibung	Beispiele
Instrumentalschule	Lehrwerk, mit dessen Hilfe spieltechnisch-musikalische Fertigkeiten auf einem Instrument vermittelt werden	*Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* von Johann Joachim Quantz *Saxophon ab 130. Saxophonschule für Kinder* von Matthias Böyer
Unterrichtsliteratur	Komposition, die im Unterricht gespielt wird	Klaviersonate Nr. 32 c-Moll, op. 111 von Ludwig van Beethoven *Sexten-Samba* aus: *Happy Piano* von Gerald Schwertberger
Arbeitsblätter	Ein „loses Blatt" mit Informationen zu einem Unterrichtsinhalt und/oder mit Arbeitsaufträgen	Zusammenstellung von musikgeschichtlichen Informationen zum Barock unvollständiger Notentext, der zu ergänzen ist
Didaktische Handreichungen	Für den Lehrer gedachte unterrichtspraktische Anregungen	Lehrerkommentar zur Klavierschule *1 2 3 Klavier* von Claudia Ehrenpreis und Ulrike Wohlwender *Warmups. Musikalische Übungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene* von Jürgen Terhag
Instrumente	Neben dem zu erlernenden Instrument alle weiteren Instrumente	Elementares Instrumentarium wie Trommeln, Klanghölzer und Xylophon-Klangbausteine Klavier

Kategorie	Kurzbeschreibung	Beispiele
Lernspiele	Spielmaterialien zum Erwerb spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten	Rhythmusdomino Memory zum Notenlesen Tonartenquartett Mimikwürfel
Lernmaterialien	Materialien zum musikalischen Gestalten und Veranschaulichen	Bildkarten Textkarten Grafikkarten Notenkarten Rhythmusbaukasten Mimikkarten
Alltagsgegenstände	Gegenstände aus dem Alltag als Hilfe zum Erfassen spieltechnisch-musikalischer Aspekte	Seil Tennisbälle Wattebausch
Hilfsmittel	Gegenstände, die in einem unmittelbaren Bezug zum Musizieren bzw. zum Abbilden von Musik stehen	Kreide Notenpapier Notenständer Stimmgerät Aufnahmegerät

Grundsätzlich sollen von Unterrichtsmaterialien Impulse zum Handeln und Denken ausgehen. Differenzierter betrachtet kann ein und dasselbe Material je nach Einsatz mehrere Funktionen übernehmen. Sieben *Funktionen* sind zu unterscheiden, wie sich am Einsatz von Bleistiften beispielhaft zeigen lässt:

- Aufmerksamkeit wecken bzw. lenken: Fünf lange Bleistifte liegen sternförmig auf einem Tisch bereit. Die Schüler entdecken sie zu Unterrichtsbeginn und äußern Vermutungen, was es mit ihnen in der heutigen Stunde auf sich haben könnte.
- physiologische Abläufe trainieren: Die Schüler erproben unterschiedliche Möglichkeiten, einen Bleistift mit der rechten Hand aufzuheben, und können so ein Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Alltagsbewegung und Spielmotorik am Instrument entwickeln.
- zum Ausdruck anregen: Die Schüler bewegen den Bleistift wie einen Dirigierstab zu Musik, die der Lehrer spielt.
- Kommunikationsprozesse anregen und unterstützen: Auf den Bleistiften stehen Namen von Komponisten, die zum Gespräch anregen.
- als methodisches Hilfsmittel zum Hör-, Spür- und Sichtbarmachen von Musik: Die Schüler nutzen einen Bleistift, um Musik in einer Verlaufsgrafik sichtbar zu machen.

- Inhalte transportieren: Auf den Bleistiften steht das Motiv einer Komposition; diese wird von den Schülern entziffert und wird zum Anlass für ein Gespräch über das Werk genommen.
- als Hilfsmittel dienen: Mit einem Bleistift werden die Hausaufgaben notiert.

4.6.2 Leitfaden zur Analyse von Instrumentalschulen

Der Begriff Instrumentalschule bezeichnet ein gedrucktes oder als Download vorliegendes Lehrwerk, nach dem das Musizieren auf einem Instrument erlernt werden kann. Daneben findet sich der Begriff Schule (z. B. Französische Flötenschule, Russische Klavierschule), der einen grundsätzlichen Lehransatz bezeichnet.

Im Folgenden geht es um Instrumentalschulen im Sinne gedruckter Lehrwerke, die in der Regel zumindest im Anfangsunterricht das zentrale Material darstellen. Wenngleich ihre tatsächliche Relevanz im Unterricht erheblich variiert – Instrumentalschulen spiegeln nur sehr bedingt den realen Unterricht –, so geben sie doch auf jeden Fall „Impulse, sich die Welt auf eine bestimmte und für das Instrument typische Weise zu erschließen" (Uhlig 2002, S. 19). Insofern sind Instrumentalschulen auch wichtige (historische) Quellen: Sie dokumentieren ebenso aufführungspraktische Gepflogenheiten wie instrumentaldidaktische Diskussionen ihrer Entstehungszeit und sind vielfach im weitesten Sinne sowohl aus pädagogischer als auch künstlerischer Perspektive als wertvolle Ideen- und Materialsammlungen zu verstehen.

Für die Analyse von Instrumentalschulen lautet die Leitfrage aus didaktischer Perspektive: Von wem und an wen werden mit welchen Zielen welche Inhalte wie vermittelt? Ausgehend von dieser Frage können Textpassagen, Noten und Abbildungen systematisch analysiert werden. Die folgende Tabelle ist in diesem Sinne als Analyseleitfaden zu verstehen: Eine Instrumentalschule kann aus vier Perspektiven analysiert werden, die ihrerseits wiederum in weitere Kriterien auszudifferenzieren sind. Zusätzlich sind in der Tabelle Fragen formuliert, die die detaillierte Beschreibung einer Instrumentalschule und den systematischen Vergleich von Lehrwerken unterstützen. Zu bedenken ist, dass sich nicht zwingend alle Fragen aus dem Material selbst heraus beantworten lassen; dies gilt besonders für den Blickwinkel *Hintergrund und Kontext*. Ziel der ausführlichen Beschreibung von Instrumentalschulen ist es, eine Grundlage für die bewusste Auswahl eines Lehrwerkes für den bzw. die jeweiligen Schüler zu schaffen.[3]

---

3 Vergleiche dazu ergänzend den von Yara Borges entwickelten Kriterienkatalog zur Beurteilung von Klavierschulen für den Anfangsunterricht (Borges 2020).

Tab. 4.6.2: Leitfragen zur Analyse von Instrumentalschulen

Perspektive 1: Adressat	
Alter der Lernenden	Für welches Alter ist die Schule konzipiert?
Zielsetzung	Ist eine möglichst zügige Vermittlung spieltechnischer Fertigkeiten beabsichtigt oder wird eher eine breite musikalische Ausbildung angestrebt?
Rezipient	Ist die Schule unter Anleitung eines Lehrers oder (auch) autodidaktisch zu verwenden?
Layout (z. B. Schriftart- und -größe, Optik des Notentextes, Abbildungen)	Inwiefern entspricht die grafische Gestaltung didaktischen Überlegungen und Erfordernissen?
Text	An wen richtet sich eventuell vorhandener Text (z. B. nur an Schüler, an Schüler und Lehrer, auch an Eltern)?
Sozialform	Inwiefern ist die Schule für den Einzelunterricht, den Klein- oder Großgruppenunterricht oder für mehrere Sozialformen zugleich bestimmt?
Lehr- und Lernvoraussetzungen	Von welchen Lehr- und Lernvoraussetzungen geht die Schule aus (z. B. im Hinblick auf Kenntnisse aus der Musiklehre, Rhythmussprache, Relative Solmisation, Erfahrungen im Instrumentalspiel)?

Perspektive 2: Formales Erscheinungsbild	
Bestandteile	Aus wie vielen Teilen besteht die Schule (z. B. Schülerband, Lehrerkommentar, Musizierheft, Elternbroschüre, CD, DVD)?
Umfang	Welchen Umfang haben die einzelnen Materialien (z. B. Seitenanzahl, Spielzeit)?
Farbgestaltung	Ist die Schule schwarz-weiß oder mehrfarbig gestaltet? Wie wird Farbe ggf. eingesetzt?
Abbildungen	Was für Abbildungen finden sich in der Schule (z. B. Fotos, Zeichnungen)? Welchen Zweck haben die Abbildungen (z. B. Veranschaulichung, Identifikation, Erwecken von Aufmerksamkeit)?
Raum für Schülereinträge	Gibt es Abschnitte, die vom Schüler zu bearbeiten sind (z. B. Notentext ergänzen, Bild malen, Lückentext ausfüllen, grafische Zeichen notieren)?
Verhältnis von Text, Noten, Abbildungen	Welchen Umfang nehmen Text, Noten und Abbildungen ein? Dominiert einer dieser Bereiche? In welchem Bezug stehen die drei Bereiche zueinander (z. B. erläuternd, illustrierend, unabhängig voneinander)?

Perspektive 3: Inhaltliche und methodische Aspekte	
Gliederung	Gibt es ein Inhaltsverzeichnis, das der Orientierung dient? Welche formale Gliederung weist die Schule auf (z. B. in Kapitel oder Themen)?
Konzeption	Wie sind die Inhalte gegliedert bzw. nach welcher Logik ist die Schule aufgebaut?
Didaktische Anregungen	Inwiefern erhält der Lehrende (welche) Anregungen für den Umgang mit der Schule?
Form der Kompositionen und Improvisationsanre-gungen	In welchen Formen liegen Kompositionen und ggf. Improvisationsanre-gungen vor (z. B. Übungen, Spielstücke, Bilder oder Texte)?
Zielgerichtetheit	Inwiefern sind die Kompositionen und ggf. Improvisationsanregungen auf die zu vermittelnden Inhalte abgestimmt (z. B. Einführung der Synkope verlangt Spielstücke mit zahlreichen synkopischen Wendun-gen)?
Stilistik der Kompositionen	Welche stilistischen Richtungen umfassen die Kompositionen und Improvisationsanregungen? Werden Originalliteratur und/oder Bearbeitungen (von wem?) ange-boten?
Besetzung	Für welche Besetzungen sind Kompositionen und Improvisationsanre-gungen vorhanden (z. B. ein- oder mehrstimmig; Einsatz von weiteren Instrumenten)?
Lernfelder	Welche Lernfelder werden berührt? Welches Sachwissen und welche Spielfertigkeiten werden vermittelt?
Lehr-Lern-Schritte	Inwiefern wird ein Inhalt in Lehr-Lern-Schritte unterteilt? Wie viel Material (z. B. Kompositionen, Improvisationsanregungen) gibt es zu neuen Lerninhalten?
Umgangsweisen mit Musik	Welchen Stellenwert haben Reproduktion, Reflexion, Rezeption, Pro-duktion und Transformation? Wie werden sie angeregt?
Ausdrucksformen von Musik	Inwiefern werden die drei Ausdrucksformen Musizieren, Bewegen und Abbilden berücksichtigt? Werden methodische Hilfsmittel einbezogen (z. B. Solmisation, Hand-zeichensysteme)?
Lernstand	Welcher Lernstand soll am Ende der Schule erreicht sein?

Perspektive 4: Hintergrund und Kontext	
Verlag	Wann hat welcher Verlag die Schule verlegt? In welcher Auflage liegt sie vor?
Autor	Wer ist der Verfasser der Schule? Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Biografie des Verfassers und der Konzeption der Schule?
Entstehung	Wann ist die Schule verfasst worden und in welchem Land ist sie entstanden? Wann wurde die Schule ggf. wie überarbeitet oder erweitert?
Anlass der Entstehung	Warum wurde die Schule ursprünglich geschrieben?
Gesellschaftliche Rahmenbedingungen	Innerhalb welcher kulturellen und bildungspolitischen Strömungen ist die Schule entstanden?
Sprache	Für welchen Sprachraum ist die Schule verfasst? Liegt sie ggf. als Übersetzung vor?
Verbreitung	Wie weit (räumlich) verbreitet ist die Schule?
Relevanz	Welche Bedeutung hat die Schule heute bzw. hatte sie in früheren Zeiten?

Barbara Busch, Barbara Metzger

4.7 Unterrichtsdramaturgie

Eine Unterrichtsstunde gliedert sich in mehrere Teile bzw. Phasen. Darunter sind Zeitabschnitte zu verstehen, die die Unterrichtsstunde gliedern. Ihre Ausgestaltung und Reihenfolge resultiert aus der Art und Weise, wie die Lernenden mit den Inhalten des Unterrichts umgehen (sollen). Ziel ist, dass sich für die Lernenden eine Abfolge *sinnvoller* Handlungszusammenhänge ergibt. Diese inhaltliche und zeitliche Strukturierung einer Unterrichtsstunde verbirgt sich hinter dem Begriff der Unterrichtsdramaturgie, der zugleich darauf verweist, dass Unterricht über einen Spannungsbogen verfügen sollte. Dieser ergibt sich aus dem Wechsel der Aktionsformen, der Methoden, des Unterrichtstempos, der Unterrichtsmaterialien sowie der unterschiedlichen Nutzung des Raumes.[1]

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt Hinweise zur formalen Gestaltung eines Stundenablaufs gegeben (s. Kap. 4.7.1). Im zweiten Schritt geht es um die unterrichtsdramaturgische Bedeutung von Hausaufgaben, denn das Erlernen des Instrumentalspiels wird zwar im Un-

1 Vergleiche dazu ergänzend die Leitgedanken für die Gestaltung musizierpraktischer Unterrichtsangebote in Busch 2018, S. 363f.

terricht gefördert, findet aber primär jenseits des Unterrichts *zwischen* den Unterrichtsstunden statt. Es erfolgt in der Regel zu Hause alleine oder ggf. mit Unterstützung durch die Familie. Das selbständige Arbeiten des Schülers zwischen den Stunden muss *im* Unterricht vor- und nachbereitet werden (s. Kap. 4.7.2).

4.7.1 Strukturieren einer Unterrichtsstunde

Aus formaler Sicht weist Unterricht grundsätzlich drei aufeinanderfolgende Abschnitte auf: Einstieg, Hauptteil und Schluss. Diese Grobgliederung gilt für jede Unterrichtsstunde – unabhängig von ihrer Dauer. Jeder Teil dieser formalen Unterrichtsstruktur kann wiederum aus mehreren Phasen bestehen, die ihrerseits mit spezifischen Funktionen verbunden sind; daher kann auch von einer Stundendramaturgie gesprochen werden.

Tab. 4.7.1: Beispiele zur Gestaltung der Einstiegsphase

Funktion der Phase / **Methodische Ausrichtung**	Atmosphärische Einstimmung	Spielbereitschaft herstellen	Inhaltliche Hinführung
Anschauung	Beim Hereinkommen in den Unterrichtsraum ist *Tafelmusik* von Telemann zu hören.	Lehrer demonstriert Fingerübung am Tisch und Schüler imitiert diese.	Viertaktiger Melodieausschnitt wird mit zwei unterschiedlichen Verzierungsmöglichkeiten vorgespielt.
Problemstellung	Bild einer höfischen Gesellschaft mit Musikern im Hintergrund als Ausgangspunkt für das Nachdenken über die Funktion von Tafelmusik in der Barockzeit	Ausgehend von einer Abbildung, die die Anatomie der Hände zeigt, wird die eingeschränkte Beweglichkeit des Ringfingers thematisiert.	Notenausschnitte einmal mit und einmal ohne Verzierungszeichen werden verglichen.
Information über Ziele bzw. Inhalte der Stunde	Beschäftigung mit Musik, wie sie als Hintergrundmusik bei großen höfischen Festen gespielt wurde	Training der Fingermotorik als Vorübung zum Trillern	Auseinandersetzung mit der Verzierungspraxis in Kompositionen von G. Ph. Telemann

Der *Einstieg* dient der atmosphärischen Einstimmung und/oder der Herstellung der Spielbereitschaft und/oder der inhaltlichen Hinführung zum Unterrichtsgeschehen. Methodisch betrachtet kann der Einstieg entweder über den Weg der Anschauung, der Problemstellung oder der Information über Ziele bzw. Inhalte der Stunde erfolgen. Die tabellarisch zusammengestellten Beispiele beziehen sich auf einen Satz aus der *Sonata in h-Moll* für Querflöte und Basso continuo aus der *Tafelmusik I* von Georg Philipp Telemann (TWV 41:h4) als Gegenstand der Unterrichtsstunde und illustrieren mögliche Phasen und deren Funktionen im Stundenabschnitt Einstieg.

Anders als der Einstieg besteht der *Hauptteil* einer Unterrichtsstunde immer aus mehreren Phasen; dabei variiert die Anzahl möglicher Phasen und deren Abfolge von Stunde zu Stunde, da sie abhängig vom Stundenthema bzw. den Unterrichtsinhalten ist (s. Kap. 4.3).

Die Bezeichnung einer Phase richtet sich nach ihrer Funktion im Unterrichtsgeschehen. Grundsätzlich lassen sich drei Funktionen voneinander unterscheiden: Erstbegegnung, Einübung, Transfer.

- Charakteristisch für die Phase der *Erstbegegnung* ist die Auseinandersetzung des Schülers mit einem für ihn neuen Unterrichtsinhalt wie z. B. der Einführung in die Technik des Überblasens bei der Querflöte oder dem Kennenlernen des Zyklus *Musica ricercata per pianoforte* von György Ligeti.
- In der Phase des *Einübens* besteht zum einen Gelegenheit, musikbezogenes Wissen anzuwenden, wie die interpretatorische Bedeutung der zweitaktigen Binnenstruktur eines Menuetts. Zum anderen können bereits bekannte spieltechnisch-musikalische Fertigkeiten trainiert bzw. ausdifferenziert werden, wie etwa der Wechselschlag bei der Gitarre.
- Werden Wissen und Fertigkeiten in einem neuen Zusammenhang genutzt, handelt es sich um die Phase bzw. Funktion des *Transfers*. Beim Klavierspiel kann beispielsweise die spieltechnische Lösung der Tonrepetition durch Fingerwechsel in einem neuen Stück angewandt werden.

Die Bedeutung des *Schlusses* einer Unterrichtsstunde wird insofern unterschätzt, als dass dieser in der Unterrichtsrealität oft schlicht entfällt. Damit gerät seine Bedeutung für das gesamte Unterrichtsgeschehen respektive für den Lernprozess des Schülers aus dem Blick: Der Schlussteil dient zum einen der inhaltlichen Zusammenfassung des Unterrichtsgeschehens hinsichtlich der eigenständigen Weiterarbeit des Schülers bis zum nächsten Unterricht und zum anderen der musikalischen Abrundung der Stunde.

Der zeitliche Umfang des Schlussteiles ist unmittelbar davon abhängig, inwiefern bereits im Hauptteil der Stunde die selbständige Weiterarbeit des Schülers konkret vorbereitet worden ist. Sind also die Hausaufgaben – im Sinne von Binnenzusammenfassungen einzelner Phasen – im Hauptteil präzise vorbereitet worden, dann bieten sich für den musikalischen Ausklang der Stunde folgende Möglichkeiten an: das (gemeinsame) Musizieren eines Lieblingsstücks, das Vomblattspiel einer unbekannten, leicht zu bewältigenden Komposition, das Vorspiel durch den Lehrer eines im Unterricht erarbeiteten Werkes oder einer dem Schüler unbekannten Komposition.

Die *dramaturgische Ausgestaltung* der drei Unterrichtsabschnitte Einstieg, Hauptteil und Schluss bzw. die der Unterrichtsphasen kann sich an zwei Gedanken orientieren:

1. Aus inhaltlicher Perspektive kann Unterricht nach dem Prinzip des Zusammenhangs und/oder des Kontrastes gestaltet werden: Entweder stehen die Abschnitte bzw. Phasen in einem logischen inhaltlichen Zusammenhang oder sie kontrastieren auf inhaltlicher Ebene miteinander. Die Konzeption einer Unterrichtsstunde kann sich entweder an einer der beiden Möglichkeiten orientieren oder sie kombinieren, wie das folgende Beispiel aus dem Violinunterricht zeigt:

Tab. 4.7.2: Beispiel für die Ausgestaltung der Unterrichtsteile

Einstieg (Spielbereitschaft herstellen	Spiel der D-Dur-Tonleiter in Triolen über zwei Oktaven; Lehrer begleitet in Terzen.	Einstieg und Hauptteil kontrastieren auf inhaltlicher Ebene miteinander.
Hauptteil (Einüben)	Vertiefung des Spiels mit und ohne Vibrato: • Improvisation einer „unendlichen" Melodie mit bzw. ohne Vibrato • Melodische Motive aus den folgenden Solostücken mit bzw. ohne Vibrato gestalten • Etc.	Hauptteil und Schluss stehen in einem logischen inhaltlichen Zusammenhang zueinander.
Schluss (musikalische Abrundung)	Spiel von zwei bereits bekannten Solostücken, jetzt unter Einbeziehung des Vibratos als Gestaltungsmittel	

2. Neben der Orientierung am Inhalt muss der Lehrende dafür Sorge tragen, dass der Schüler seine Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsangebot lenkt. Voraussetzung hierfür ist, dass der Schüler Spannung und Entspannung in einem ihm angemessenen Verhältnis erlebt und zwar im Wechsel von Arbeitsphasen mit eher hohem und mit eher niedrigem Lehrtempo.

4.7.2 Hausaufgaben entwickeln, erledigen und kontrollieren

Weil das tatsächliche Erlernen des Instrumentalspiels primär in eigenständiger Arbeit des Schülers zwischen den Unterrichtsstunden erfolgt, muss das selbst zu verantwortende Lernen *im* Unterricht – vom Lehrer zusammen mit dem Schüler – vor- und nachbereitet werden. Dabei sind die unterschiedlichen *Funktionen,* die Hausaufgaben erhalten können, zu beachten. So kann zu Hause in der Stunde Behandeltes im Sinne einer Vertiefung verbessert bzw. erweitert werden. Ebenso ist eine Übertragung von Gelerntem auf ähnliche Sachverhalte denkbar wie auch das selbständige Erarbeiten eines neuen Inhalts. Unabhängig von diesen drei Funktionen

gilt, dass jede Hausaufgabe in einem auch für den Schüler nachvollziehbaren sinnvollen Zusammenhang zum Unterrichtsgeschehen stehen sollte.[2]

Im Folgenden geht es neben der Entwicklung von Hausaufgaben im Unterricht um deren Erledigung zwischen den Unterrichtsstunden sowie um die Hausaufgabenkontrolle in Anschlussstunden.

Entwicklung von Hausaufgaben

Bei der Vorbereitung von Hausaufgaben im Unterricht können folgende Hinweise hilfreich sein:

1. Die Aufgaben werden entweder im gesamten Unterrichtsverlauf nach und nach zusammengetragen oder aber am Ende des Unterrichts im Sinne eines inhaltlichen Rückblicks formuliert.
2. Besonders im Anfangsunterricht sind die Aufgaben nicht nur verbal zu erläutern, sondern exakt so vom Schüler zu erproben, wie er sie auch außerhalb der Unterrichtsstunden erledigen soll.
3. Die Aufgaben werden vom Lehrer und/oder vom Schüler entwickelt. Lernpsychologisch erweist es sich als günstig, wenn der Schüler selbst erkennt, was und wie er jenseits des Unterrichts weiterarbeiten kann. Besonders Schüler im Anfangsunterricht benötigen gezielte Anregungen, um Hausaufgaben eigenständig formulieren zu können.
4. Hausaufgaben sind nicht pauschal, sondern als konkrete Aufgabenstellung zu formulieren. So darf die Aufgabe z. B. nicht lauten „Nr. 24, S. 7" oder „Übe das Stück Nr. 24 auf Seite 17", sondern „Nr. 24: Zunächst 6x nur die gekennzeichneten Stellen spielen, dann den A-Teil 3x in unterschiedlichen Tempi, dann mindestens 1x das gesamte Stück in angemessenem Tempo".
5. Für viele Schüler ist es hilfreich, wenn Hausaufgaben auf inhaltlicher Ebene ritualisiert werden: So könnten zu Beginn eine Aufwärmübung ohne Instrument sowie die Wiederholung eines Lieblingsstücks stehen; dann wird z. B. das neu in der Stunde Erarbeitete geübt; abschließend wird ein leichtes Stück vom Blatt gespielt.
6. Die Hausaufgaben für das instrumentale Üben außerhalb des Unterrichts sind im Sinne einer Gedächtnisstütze schriftlich festzuhalten:
   - Herkömmlicherweise werden diese Notizen entweder in einem Hausaufgabenheft festgehalten oder als Randbemerkung im Notentext. Eine weitere Möglichkeit, die sich besonders im Anfangsunterricht bewährt, ist die Anlage eines Arbeitsheftes im DIN-A4-Format. Hier werden nicht nur Notizen vermerkt, sondern auch Arbeitsblätter, Noten, Bilder, Eigenkompositionen eingeklebt, sodass im Laufe der Zeit eine Dokumentation des individuellen Lernweges entsteht und das Nebeneinander oder Durcheinander von Heften, Einzelblättern und Notizen vermieden wird.
   - Je älter der Schüler ist, umso mehr kann er eigenständig Hinweise zum häuslichen Üben aufschreiben.

---

2 Hausaufgaben sind als „didaktische Handlung eigener Art bewusst in den Unterrichtsverlauf" einzuplanen (Ernst 2006, S. 116).

- Je jünger ein Schüler ist, desto präziser sind die Aufgaben zu fixieren. Dabei ist zugleich zu berücksichtigen, ob die Notizen unmittelbar für den Schüler oder auch als Hinweise z. B. für die Eltern gedacht sind, damit sie ihrem Kind die im Unterricht erarbeiteten Aufgaben in Erinnerung rufen können. Kann der Schüler noch nicht flüssig lesen und schreiben, dann werden die Aufgaben entweder in Bildern und/oder grafischer Notation festgehalten.

7. Besonders im Gruppenunterricht sowie bei kurzer Dauer einer Unterrichtsstunde empfiehlt sich die Verwendung von vorher erstellten Arbeitsblättern (Beispiel s. u.). Hierbei handelt es sich um ein loses Blatt mit Informationen zum Unterrichtsinhalt und/oder mit Arbeitsaufträgen, die zwischen den Stunden vom Schüler zu erledigen sind.

Grundwissen Instrumentalpädagogik — Barbara Busch (Hrsg.)

Arbeitsblatt zum Legatospiel

am Beispiel *Andante C-Dur* (KV 315) von Wolfgang Amadeus Mozart

1. Wann und wo hat der Komponist Wolfgang Amadeus Mozart gelebt?

   ____

   ____

2. Welche Konzerte hat er für die Flöte komponiert?

   ____

   ____

3. Was bedeutet „Andante"?

   ____

4. Was bedeutet „legato"?

   ____

5. Spiele die C-Dur-Tonleiter von c^1–c^3 legato und andante in folgendem Rhythmus. Ergänze zunächst die fehlenden Noten:



6. Spiele die G-Dur-Tonleiter von g^1–g^3 legato und andante in folgendem Rhythmus:



7. Spiele in Takt 1 und 2 des Stücks die oberen Noten der Klavierstimme, wechsle in Takt 2 zur Flötenstimme und spiele bis einschließlich Takt 22. Beachte dabei das Legatospiel. Wiederhole diese Passage ....-mal.

8. Vergleiche den Notentext der Takte 1–22 mit dem der Takte 55–74. Was fällt auf?

   ____

9. Spiele nun die Takte 55–74. Beginne wieder mit den oberen Noten der Klavierstimme, wechsle in Takt 57 zur Flötenstimme und spiele bis einschließlich Takt 74. Beachte dabei das Legatospiel. Wiederhole diese Passage ....-mal.

Zu BV 394

Kopiervorlage 1: Arbeitsblatt zum Legatospiel[3]

3 PDF-Dokument steht auf www.breitkopf.de zum Download bereit (BV 394 suchen und Vorlage unter „Downloads" auswählen). Ein weiteres Beispiel findet sich auf S. 375.

Erledigung von Hausaufgaben zwischen den Unterrichtsstunden

Ziel ist, dass es dem Schüler (zunehmend) gelingt, selbständig und sinnvoll außerhalb des Unterrichts zu üben. Ergänzend zur entsprechenden Vorbereitung der Hausaufgaben *im* Unterricht kann das häusliche Üben auf folgenden Wegen indirekt unterstützt werden:

1. Jüngere Schüler benötigen Hilfe bei der Integration des (täglichen) Übens in den Familienalltag: Zeitlich und räumlich sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die zum Üben ermuntern bzw. dieses konzentriert und lustvoll ermöglichen. Die Eltern[4] sind dementsprechend zu informieren.
2. Übeprotokolle unterstützen die Selbstkontrolle des Schülers. Hier dokumentiert dieser sein Üben quantitativ und qualitativ. Die Einträge zum Verlauf des Übens können kurz und knapp in Form von Zeitangaben und Piktogrammen erfolgen. Tabellarische Protokolle sind ebenso denkbar wie die Anlage eines Übetagebuchs mit mehr oder weniger ausführlichen, beschreibenden Kommentaren (s. Abb. 4.7.1).

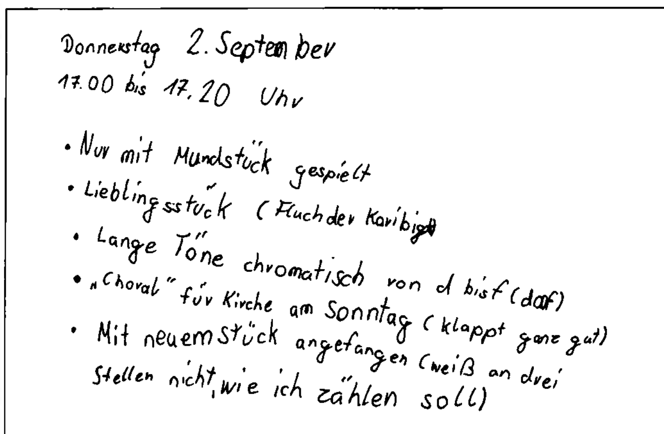

Donnerstag 2. September
17.00 bis 17.20 Uhr
• Nur mit Mundstück gespielt
• Lieblingsstück (Fluch der Karibik)
• Lange Töne chromatisch von d bis f (daf)
• „Choral" für Kirche am Sonntag (klappt ganz gut)
• Mit neuem Stück angefangen (weiß an drei Stellen nicht, wie ich zählen soll)

Abb. 4.7.1: Aus dem Übetagebuch von Laura (zehn Jahre), die seit einem Jahr Trompete lernt

4 Der Begriff Eltern steht im Folgenden stellvertretend für jene Bezugspersonen, die das Musizieren und Üben der Kinder unterstützen und begleiten.

Kontrolle von Hausaufgaben

Die Kontrolle von Hausaufgaben kann sich an folgenden Gedanken ausrichten:

1. Nicht in jeder Stunde müssen sämtliche Hausaufgaben zwingend aufgegriffen werden.
2. Der Zeitpunkt, an dem die Hausaufgaben oder Teile des häuslichen Übens im Unterricht thematisiert werden, ist flexibel. Die Nachbereitung (bzw. das sogenannte Abhören) muss nicht – wie oft praktiziert – zu Beginn der Stunde erfolgen.
3. Hausaufgaben können im Unterricht direkt oder indirekt aufgegriffen werden. Dabei meint „indirekt" die Anwendung des Geübten in einem neuen Zusammenhang, wie es im folgenden Beispiel illustriert ist. Die Hausaufgabe lautete: „Spiele die D-Dur-Tonleiter über zwei Oktaven in drei unterschiedlichen Rhythmisierungen deiner Wahl." Ein indirektes Aufgreifen würde bedeuten, dass der Schüler das Geübte in einer ihm unbekannten Etüde mit zahlreichen D-Dur-Tonleiterausschnitten und Rhythmisierungen anwendet. Erfolgt ein direktes Aufgreifen der Aufgabe im Unterricht, dann spielt der Schüler die Tonleiter in den von ihm gewählten Rhythmisierungen vor.
4. Die Nachbereitung der Hausaufgaben dient im Unterricht zum einen der Anerkennung des eigenständigen Arbeitens zwischen den Unterrichtsstunden und bietet zum anderen die Chance der Korrektur bzw. der ergänzenden Hilfe. Zudem kann der Lehrende sie nutzen, um selbst Anregungen zur Weiterarbeit mit dem Schüler zu gewinnen.
5. Die Reaktion auf die Präsentation und Anwendung einer Hausaufgabe erfolgt meist durch den Lehrer. Um die Selbstwahrnehmung des Schülers zu schulen, sollte aber auch der Schüler immer wieder die Gelegenheit haben, sich selbst oder seinen Mitschülern im Gruppenunterricht eine Rückmeldung zu geben.
6. Unabhängig davon, ob Lehrer oder Schüler das Feedback formulieren, muss es immer sachlich aussagekräftig sein. Unspezifische Aussagen, wie „Das fand ich jetzt schon ganz gut" oder „Ich war zufrieden" sind zu vermeiden oder auf jeden Fall zu erläutern: „Das fand ich jetzt schon ganz gut, weil deine Luft für jede Phrase ausgereicht hat" oder „Ich war zufrieden, weil ich mich bei keiner schwierigen Stelle verspielt habe."

5 Spezifische Handlungsfelder der Instrumentalpädagogik

Der propädeutische, also vorbereitende Instrumentalunterricht in der Sozialform der Gruppe stellt ebenso wie das Schülervorspiel und das Musizieren im Ensemble ein spezifisches instrumentalpädagogisches Handlungsfeld dar. Dies sind Handlungsfelder, die in enger Verbindung mit den fünf Faktoren des methodischen Handelns stehen: Sozialformen, Inhalte, Methoden, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsdramaturgie (s. Kap. 4.2–4.7). Dennoch verfügen sie jeweils über Besonderheiten, die einzeln zu betrachten sind: Wenngleich der propädeutische Instrumentalunterricht in seiner Zielsetzung nicht zu verwechseln ist mit dem Anfangsunterricht auf einem Instrument, so bestehen auf methodischer und inhaltlicher Ebene Gemeinsamkeiten (s. Kap. 5.1). Schülervorspiele benötigen eine konzertpädagogisch durchdachte Konzeption (s. Kap. 5.2). Das Musizieren im Ensemble ersetzt nicht den regulären Instrumentalunterricht, sondern wird ihn in der Regel ergänzen (s. Kap. 5.3).

Barbara Busch, Barbara Metzger

5.1 Propädeutischer Instrumentalunterricht für Kinder ab fünf Jahren unter Berücksichtigung des instrumentalen Anfangsunterrichts

Propädeutischer Instrumentalunterricht dient dem Kennenlernen und Ausprobieren möglichst unterschiedlicher Instrumente sowie der Stimme.[1] Im Instrumentalunterricht hingegen erfolgt das spieltechnisch-musikalische Erlernen *eines* Instruments bzw. die gezielte Weiterentwicklung der Singstimme. Der propädeutische Instrumentalunterricht findet in Orientierungsangeboten statt, die in der Praxis unterschiedliche Bezeichnungen haben wie Instrumentenkarussell oder Schnupperkurs. Sie richten sich in der Regel an Kinder im Alter von fünf bis neun Jahren, finden sich aber sinnvollerweise auch für Erwachsene. Sowohl für die Gestaltung des propädeutischen Instrumentalunterrichts als auch für die des instrumentalen Anfangsunterrichts werden in den nachfolgenden Ausführungen die Querverbindungen zwischen der Elementaren Musikpädagogik und der Instrumentalpädagogik bedacht (s. Kap. 4.2.3 sowie Busch, Metzger 2010).

Im Folgenden geht es um den propädeutischen Instrumentalunterricht für Vor- und Grundschulkinder, da die Angebote für diese Zielgruppe überwiegen. Hinzu kommt, dass der

1 Hier und im Folgenden wird auch die Stimme als Instrument verstanden, d. h., dass sie in propädeutischen Unterrichtsangeboten nicht nur als methodisches Hilfsmittel eingesetzt, sondern auch als eigenständiges „Instrument" in das Bewusstsein der Schüler gerückt werden sollte.

Instrumentalpädagoge in der Regel primär Kinder unterrichtet, da vor allem in dieser Lebensphase mit dem Erlernen eines Instruments begonnen wird. Folglich sollte er über die Charakteristika von Orientierungsangeboten informiert sein und sensibel auf Entwicklungsunterschiede von Kindern im Vor- und Grundschulalter reagieren können. Die Kenntnis dieser Unterschiede ist ebenfalls bedeutsam für die Gestaltung von Instrumentalunterricht für diese Altersgruppe.

5.1.1 Besonderheiten der Zielgruppe

Für die musikpädagogische Arbeit mit Kindern im Alter von fünf bis neun Jahren ist es hilfreich, sich ihrer altersbedingten Besonderheiten bewusst zu sein. Vor- und Grundschulkinder bringen sehr heterogene Lernvoraussetzungen mit. Dies betrifft sowohl das Sprachverständnis und das verbale Ausdrucksvermögen als auch die motorischen Fertigkeiten. Im Unterrichtsalltag bietet sich folgende Unterteilung der Zielgruppe an:

- Kinder, die noch nicht flüssig lesen, schreiben, rechnen können (i. d. R. Kinder im Vorschulalter und in der 1. Klasse): Folglich kann zum Veranschaulichen oder Fixieren von Informationen ausschließlich Bild- und Hörmaterial verwendet werden. Die Schriftsprache ist durch entsprechende Symbole, Piktogramme, Zeichnungen, Bilder und Fotos zu ersetzen. Schriftliche Hinweise z. B. auf Arbeitsblättern oder im Hausaufgabenheft richten sich folglich an die Eltern[2]. Entweder lesen sie die Hinweise ihrem Kind vor oder der Text richtet sich direkt zur Information an die Eltern. In jedem Fall ist entsprechend präzise zu formulieren.
- Kinder, die lesen, schreiben, rechnen können, aber deren Abstraktionsvermögen noch nicht weit entwickelt ist und denen Transferleistungen wenig gelingen (i. d. R. Kinder der 1.–2. Klasse): Dies kann sich im Musikunterricht wie folgt zeigen. Musikalische Formverläufe werden in Bewegung adäquat umgesetzt, aber noch nicht auf Anhieb im Notentext entdeckt. Das Singen einer Tonleiter gelingt, doch in einem Musikstück wird ihr Aufbau in Sekundschritten nicht wiedererkannt. Das Dekodieren eines Notenbildes bereitet Schwierigkeiten: Oft können zwar die Noten auf dem Instrument wiedergegeben, nicht aber mit Namen benannt werden. Das Tonerzeugungsprinzip der schwingenden Saite wird entdeckt, kann aber noch nicht auf das vergleichbare Prinzip der schwingenden Luftsäule übertragen werden. Aus dieser entwicklungspsychologischen Gegebenheit ergibt sich, dass Aufgaben nicht zu komplex gestaltet und formuliert sein dürfen.
- Kinder, die lesen, schreiben, rechnen können sowie in der Lage sind, zu abstrahieren und Transferleistungen zu erbringen (i. d. R. Kinder der 2. und 3. Klasse): Hier bietet sich die Chance, die Selbständigkeit der Kinder zu fördern. Zum Beispiel lernen sie, eigene Notizen für das Üben zu verfassen, von der Lehrkraft vorgefertigte Arbeitsblätter im Unterricht oder zu Hause selbständig zu bearbeiten, Instrumenteninformationen zu recherchieren oder Eigenkompositionen selbständig zu notieren.

2 Der Begriff Eltern steht im Folgenden stellvertretend für jene Bezugspersonen, die das Musizieren und Üben der Kinder unterstützen und begleiten.

Generell ist zu bedenken, dass Kinder unterschiedlich sozialisiert sind und daher kaum allgemeine Aussagen über ihre musikalischen Lernvoraussetzungen möglich sind. Folglich ergeben sich musikbezogene Unterschiede (auch zwischen altersgleichen Kindern), die die Lehrkraft sensibel wahrnehmen muss, um – ggf. trotz der Gruppensituation – differenziert auf sie reagieren zu können.

Je nach Erfahrungen mit Kommunikationsregeln (zuhören, nicht durcheinanderreden, etc.), die in der Familie, in der Kindertagesstätte und in der Grundschule gelten, fällt es den Kindern leichter oder schwerer, sich gruppengerecht zu verhalten. Sind diese sozialen Lernvoraussetzungen nicht vorhanden, obliegt es der Lehrkraft, ein entsprechendes Sozialverhalten anzubahnen. Gelingt dies nicht, ist sinnvoller Musikunterricht nicht möglich.

Um Orientierungsangebote effektiv zu nutzen bzw. spieltechnisch-musikalische Fortschritte zu machen, benötigen Kinder im Alter von fünf bis neun Jahren die Mithilfe ihrer Eltern. Zu betonen ist, dass es dabei nicht um eine fachliche Unterstützung geht, sondern um Hilfestellungen im Hinblick auf die Motivation und Organisation des Übens. Um dies leisten zu können, benötigen Eltern ihrerseits konkrete Beratung durch die Lehrkraft.[3] Folgende vier Leitgedanken können den Eltern vermittelt werden:

1. Passende Rahmenbedingungen laden zu Hause zum Musizieren und Üben ein: Instrument steht sichtbar und spielbereit zur Verfügung; Störungen durch Computer, Geschwister vermeiden etc.
2. Rituale helfen, dass das Üben gewährleistet ist: möglichst täglich üben; Übezeit im Tagesablauf festlegen etc.
3. Wer Interesse am Musizieren des Kindes zeigt, fördert dessen Motivation: an das Üben erinnern; gelegentlich bewusst zuhören; Kritik dem Instrumentallehrer überlassen; bei Schwierigkeiten ermuntern; ggf. gemeinsam musizieren etc.
4. Bei dauerhafter Übeunlust ist gemeinsam mit dem Kind nach Ursachen zu suchen: Spielt das Kind das Instrument seiner Wahl? Besteht ein belastender Konkurrenzdruck? Passen Lehrer und Schüler zusammen? Überwiegt das Interesse an einem anderen Hobby? Etc.

Innerhalb von Orientierungsangeboten sind diese Leitgedanken besonders dann zu berücksichtigen, wenn die Kinder die Möglichkeit haben, Leihinstrumente mit nach Hause zu nehmen. Im Rahmen des instrumentalen Anfangsunterrichts gelten sie auf jeden Fall.

Für eine fachliche Beratung der Kinder und der Eltern ist es hilfreich, wenn die Lehrenden eine regelmäßige, kriteriengeleitete, schriftlich fixierte Schülerbeobachtung durchführen, diese auswerten und den Kindern bzw. ihren Eltern vermitteln können. Ergänzend dazu bietet es sich an, mittels gezielter Fragen die Beobachtungen der Eltern in Erfahrung zu bringen (s. Kopiervorlagen zur Schülerbeobachtung und zur Elternbefragung, S. 318f.).

---

3 Materialien zur Elternarbeit finden sich u. a. in *Üben & Musizieren* 2005 sowie in der Elterninformation zu Hartmann, Nykrin, Regner 1999–2007.

5.1.2 Zielsetzungen

Die Ziele eines Orientierungsangebots bzw. des frühen Instrumentalunterrichts beziehen sich einerseits auf die am Unterricht unmittelbar Beteiligten, also auf Kinder und Lehrende, und mittelbar auf die Eltern. Andererseits unterscheiden sie sich voneinander in ihrem Abstraktionsgrad bzw. in ihrer Reichweite:

Gemeinsam mit den Mitschülern erkundet das Kind im propädeutischen Instrumentalunterricht möglichst viele unterschiedliche Instrumente sowie den Umgang mit seiner Stimme: Hören, Ausprobieren und Informiertwerden sind dabei die zentralen Formen. Auf diesen Wegen erhält das Kind Entscheidungshilfen, ein Instrument zu finden, das es emotional anspricht und/oder physiologisch zu ihm passt, oder es entscheidet sich bewusst für das vokale Musizieren. Sowohl in Orientierungsangeboten als auch im instrumentalen Anfangsunterricht ist die Entwicklung oder Stärkung der persönlichen Identifikation mit einem Instrument das übergeordnete Ziel.

Indirekt gelten die Orientierungsangebote bzw. der frühe Instrumentalunterricht auch den Eltern als Informationsquelle und Entscheidungshilfe für die Gestaltung der weiteren musikalischen Ausbildung ihres Kindes.

Das Kind stellt durch den Unterricht einen persönlich bedeutsamen Bezug zum Phänomen Musik her, d. h. es fühlt sich im Umgang mit Musik zunehmend kompetent, kann sich musikalisch ausdrücken, erfährt Anerkennung für sein musikalisches Handeln und empfindet es auch selbst als bedeutungsvoll. Dies setzt voraus, dass das Kind den oder die Lehrenden als Identifikationsfiguren annimmt. Kurz: Das Phänomen Musik muss von einer vom Kind anerkannten Person repräsentiert werden.

Über die Verfeinerung der Wahrnehmungs- und Differenzierungsleistungen erfolgt die weitere Entwicklung der inneren Klangvorstellung. Ausschlaggebend hierfür sind ein vielfältiger Umgang mit Musik sowie das Anregen zu verschiedenen Ausdrucksformen von Musik.

Ebenso wichtig ist es, Musik als soziales Phänomen zu erleben, d. h. das Kind lernt, sich ins musikalische Geschehen bzw. in die Gruppe der Musizierenden einzuordnen oder eine leitende Rolle zu übernehmen.

Das Kind entfaltet seine musikalische Ausdrucksfähigkeit durch den gestalterischen Umgang mit musikalischem Material. Dieses Erleben der eigenen Gestaltungsfähigkeit wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept des Lernenden aus, also auf die Wahrnehmung seiner selbst und auf das Wissen um sich.

5.1.3 Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte

Die Auswahl der Inhalte für Orientierungsangebote bzw. für den instrumentalen Anfangsunterricht mit Kindern zwischen fünf und neun Jahren sollte sich an folgenden Aspekten orientieren:

Die Unterrichtsangebote müssen für Kinder spieltechnisch realisierbar sein. Dabei sind die instrumentenspezifischen Gegebenheiten zu berücksichtigen: So ist das Spiel dynamischer Entwicklungen auf dem Klavier von Beginn an möglich – auf der Klarinette dagegen erst nach längerer Übung.

Auch spieltechnisch einfache Klangergebnisse sollten für die Lernenden eine musikalische Bedeutung erhalten: Ein Pizzicato auf der Geige könnte als reines Klangphänomen Bedeutung haben oder z. B. als Schritte einer Tänzerin interpretiert werden.

Es sind Inhalte auszuwählen, die über spieltechnisch-musikalische Erfahrungen hinaus den gestalterischen, eigenschöpferischen Umgang mit Musik ermöglichen: Aus dem Ein-Ton-Lied auf der Querflöte könnten nach Einführung von zwei weiteren Tönen eigene Melodien erfunden werden.

Die Inhalte sollten vielfältige Ausdrucksformen ermöglichen, also zum Musizieren auf dem Instrument und mit der Stimme einladen sowie zur Bewegung und zum Abbilden von Klängen anregen. Alle drei Ausdrucksformen sind mit dem bewussten, dem sogenannten *aktiven* Hören verbunden.

Sämtliche Lernfelder sind zu berücksichtigen und in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander auszuwählen: So sollte es bei der Funktion des Posaunenzuges nicht nur um spieltechnische Belange gehen, sondern auch um Hörschulung. Am Klavier wäre nicht nur zu improvisieren, sondern auch das Blattspiel nach grafischer und traditioneller Notation zu schulen.

Wird auch der instrumentale Anfangsunterricht in der Gruppe angeboten, muss der Unterricht dem Lernen in dieser Sozialform angepasst werden: Damit der Schüler bereits im Anfangsstadium zu einem ansprechenden Klangerlebnis gelangt, bietet es sich an, prägnante Motive einer Komposition auf einzelne Spieler zu verteilen.

Die inhaltliche Ausgestaltung von Orientierungsangeboten bzw. instrumentalem Anfangsunterricht kann unter zwei Aspekten erfolgen:

1. Unterricht mit 5- bis 9-jährigen Kindern profitiert davon, wenn er sich an einem Thema orientiert, das als roter Faden die einzelne Stunde oder ein mehrstündiges Projekt durchzieht. Differenziert wird in Sach- und Erlebnisthema. Während sich das Sachthema grundsätzlich auf das Phänomen Musik bezieht, bildet das Erlebnisthema den situativen Rahmen des Unterrichts und ist oft, aber nicht zwingend, außermusikalisch motiviert. Es knüpft an die Erfahrungswelt der Lernenden an und soll so das Sachthema direkter zugänglich machen (Sachthema: z. B. *Klangerzeugung auf dem Mundstück der Klarinette*; Erlebnisthema: z. B. *Geheimklänge im Zauberwald*.

   Jedes Sachthema lässt sich nach Inhalten aufschlüsseln (z. B. Funktionsweise des Rohrblattes), die wiederum Lernfeldern zugeordnet werden können (z. B. Spieltechnik). Folgende Systematik hat sich durchgesetzt: Auswendigspiel, Blattspiel, Gehörbildung, Improvisation, Instrumentenkunde, Interpretation, Komposition, Körperschulung, Kulturgeschichte, Musiklehre, Rhythmusschulung, Spieltechnik, Üben, Vorspieltraining, Werkanalyse, Zusammenspiel.

   Im Unterricht werden das Thema und die einzelnen Inhalte mit einem oder mehreren Unterrichtsmaterialien verknüpft. Dies können Originalkompositionen, Lieder, Sprechverse, Geschichten, Bilder, Rhythmuspatterns, melodische Motive etc. sein.
2. Eine Identifikation mit dem Instrument oder der Stimme kann gelingen, wenn sowohl der musikalische Ausdruck als auch die spieltechnische Handhabung des jeweiligen Instruments bzw. der Gebrauch der Stimme den Unterricht inhaltlich ausgewogen bestimmen.

Die Arbeit am Klang bzw. am musikalischen Ausdruck steht in direkter Verbindung zu den Lernfeldern Hörerziehung, Improvisation und Interpretation; die Auseinandersetzung mit der Handhabung des Instruments korrespondiert primär mit den Lernfeldern Spieltechnik, Körperschulung und Instrumenteninformation. Dies führt aus Sicht der Lernenden sowohl zum Aufbau eines instrumentenspezifischen Repertoires durch das Hören von live gespielter oder vom Tonträger wiedergegebener Musik als auch zum Erwerb eines eigenen, spieltechnisch selbst zu realisierenden Repertoires.

5.1.4 Unterrichtsgestaltung

Die Gestaltung des Unterrichts kann systematisch auf sechs Ebenen dargestellt werden:

1. Das instrumental- und vokalpädagogische Lehren und Lernen findet in Orientierungsangeboten und häufig auch im frühen Anfangsunterricht in der *Sozialform* der Gruppe (ggf. kombiniert mit Einzelunterricht) statt.

2. Das Instrument ist das zentrale *Ausdrucksmittel*. Stimme und Körper sind aber die primären Ausdrucksmittel des Menschen. Folglich bringen alle Lernenden (und natürlich auch die Lehrenden) hier Erfahrungen mit, die im Unterricht zu nutzen sind. Mit Stimme und Körper können sich Lernende unabhängig von instrumentalen Fertigkeiten äußern. Zugleich können die mit Stimme und Körper gewonnenen musikbezogenen Erfahrungen für das Instrumentalspiel nutzbar gemacht werden. So kann ein in Stimme und Bewegung ausgedrücktes Glissando eine Hilfe sein, dieses auf der Violine zu erzeugen.

3. In unmittelbarer Verbindung zu den Ausdrucksmitteln stehen die *Ausdrucksformen*. Zu ihnen zählen das Musizieren (mit Instrumenten, Körperklängen, Stimme ...) sowie das Bewegen (tanzen, Szenisches Spiel ...) und das Abbilden (malen, grafische Notation ...).

4. Im Mittelpunkt der Arbeit mit 5- bis 9-jährigen Kindern stehen die folgenden *Unterrichtsmaterialien*:
   - Arbeitsblätter – dem Alter entsprechend gestaltet – mit Hinweisen zum Üben, Spielanregungen und schriftlichen Aufgaben etc.
   - Lehrwerke für Orientierungsangebote (Marx 2005; Bacsalmasi, Beyer, Peter 2007) oder instrumenten- und altersspezifische Schulen
   - Alltagsmaterialien, die die Funktionsweise der Instrumente und ihre Handhabung veranschaulichen sowie Bewegungsabläufe simulieren lassen (z. B. ein Stück Nylonschnur als Violoncellosaite, ein Rundholz als Geigenbogen, Watte und Strohhalm zur Veranschaulichung der Atemdosierung)
   - Tonträger mit qualitativ hochwertiger Einspielung

5. Ausgehend von den Inhalten ergibt sich eine Gliederung des Unterrichts in Phasen und damit die *Stundendramaturgie*.[4] Die Phasen können für sich alleine stehen, werden aber in der Regel in Abhängigkeit zur Lerngruppe, zum thematischen Vorhaben und Arbeitsstand zu methodisch sinnvollen Sequenzen innerhalb einer Stunde bzw. eines Projekts kombiniert. Unter der Leitfrage, mit welcher Funktion etwas im Unterrichtsablauf geschieht, sind im Folgenden drei Hauptphasen skizziert:
   - *Eröffnungsphase* zur Sensibilisierung für den Unterricht: Ankommen im Raum; Kontaktaufnahme; Öffnen der Sinne; Wecken der Ausdrucksmittel (Instrument, Stimme, Körper); Hinführung zur Vertiefung oder zur Neueinführung eines Themas
   - *Gestaltungsphase*, die sich aus mehreren Unterrichtsabschnitten zusammensetzt und unmittelbar der Bearbeitung des Stundenthemas dient. Bei der Planung dieser Phase ist zu berücksichtigen, ob eine Komposition bzw. ein Spielstück (z. B. *Hejo, spann den Wagen an*) im Zentrum steht oder ein spieltechnisch-musikalisches Thema (z. B. *Überblasen, Fingerwechsel*), ein musikalisches Phänomen (z. B. *3/4-Takt, Kanon*) oder ein außermusikalisches Thema (z. B. *rund und eckig, am Meer*). Gegebenenfalls werden die zu Hause erledigten Aufgaben miteinbezogen. Folgende Unterrichtsabschnitte – flexibel in Reihenfolge und Anzahl – bieten sich an:
     Experimentieren: thematisch orientiert ausprobieren; Ideen ohne Wertung frei entwickeln; Gewinnen persönlicher Erfahrungen
     Reflektieren: dem Bedürfnis nach Kommunikation, Information und Austausch von Erfahrungen gerecht werden; Ideen besprechen und auswählen; Schwierigkeiten klären
     Produzieren: Improvisieren und Komponieren mit Instrument, Stimme und Körper
     Reproduzieren: Spielen und Singen einer vorgegebenen Gestalt oder einer selbsterarbeiteten Form, bis sie abrufbereit zur Verfügung steht; Musizieren eines Stücks aus dem bereits bestehenden Repertoire der Lernenden
   - *Reflexionsphase* zur Zusammenfassung der Unterrichtsinhalte und als Vorbereitung und Hilfe für die häusliche Weiterarbeit: Planung des häuslichen Übens besonders durch die Lernenden; Aufschreiben in ein Hausaufgabenheft oder mit Hilfe von vorbereiteten Arbeitsblättern, die in der Regel nicht nur für die Lernenden, sondern auch für deren Eltern verständlich sein müssen. Besonders motivierend ist es, wenn der Unterricht nach der Reflexionsphase mit einem gemeinsamen Musizieren ausklingt.

6. Die Ebene der fachspezifischen Handlungsmuster umfasst die *Umgangsweisen mit Musik*, die (in unterschiedlicher Gewichtung) bestimmendes Merkmal eines jeden Musikunterrichts sind. Allerdings ist für das methodische Handeln gerade im propädeutischen Instrumentalunterricht sowie im Anfangsunterricht die *gleichberechtigte* Aktivierung der folgenden fünf Umgangsweisen mit Musik charakteristisch:
   - Rezeption: Musik hörend bzw. kinästhetisch über Bewegung wahrnehmen
   - Reflexion: über Musik nachdenken, sprechen, sich informieren

---

[4] Ein unterrichtspraktisches Beispiel für eine von der Elementaren Musikpädagogik inspirierte Stundenkonzeption findet sich in Busch, Metzger 2009.

- Reproduktion: Musik nachgestalten
- Produktion: über Improvisation bzw. Komposition Musik gestalten
- Transformation (reproduktiv und produktiv): Musik in eine andere Kunstform übertragen bzw. umgekehrt

5.1.5 Planung der Unterrichtsangebote

Für die Planung der Unterrichtsangebote sind folgende Aspekte zu bedenken:

Gruppengröße: Orientierungsangebote finden sinnvollerweise mit drei bis sechs Kindern statt. Diese Personenzahl gewährleistet die individuelle Betreuung der Lernenden und entspricht in der Regel der Anzahl vorhandener Leihinstrumente. Finden Orientierungsangebote (z. B. in der Kooperation[5] mit allgemeinbildenden Schulen) in Großgruppen statt, rückt das individuelle Erproben eines Instruments in den Hintergrund.

Der instrumentale Anfangsunterricht kann in einer Gruppe von zwei bis fünf Kindern, im Einzelunterricht oder in Kombination beider Unterrichtsformen stattfinden.

Unterrichtsraum: Die Größe des Unterrichtsraumes sollte ausreichend Platz für freies Bewegen bieten und soll wie folgt ausgestattet sein: Klavier oder Gitarre, ein der Größe der Kinder angemessener Tisch und Sitzgelegenheiten, Tafel oder Pinnwand, Notenständer, Fußbänke u. Ä., Abspielmöglichkeit von Tonträgern, Schrank oder Regal für Unterrichtsmaterialien (Noten, Stifte, Papier, Spiele, elementares Instrumentarium etc.).

Unterrichtszeit: In der Regel findet der Unterricht einmal wöchentlich statt. Aus didaktischen Gründen wäre es allerdings sinnvoller, wenn zwei Unterrichtstermine pro Woche möglich wären und/oder durch ein betreutes Üben ergänzt würden. Dieser Aspekt wird in Verbindung mit der Ganztagsbetreuung von Kindern zunehmend relevant.

Für Orientierungsangebote sollten pro Woche 45–60 Minuten zur Verfügung stehen, für instrumentalen Anfangsunterricht in Gruppen 45 Minuten und für Einzelunterricht 30–45 Minuten.

Instrumentenfundus: Für die Durchführung von Orientierungsangeboten ist zunächst zu entscheiden, welche Instrumente thematisiert werden sollen. Wird in einem Unterrichtsjahr jedes Instrument z. B. über vier Wochen erprobt, dann bewährt sich aus spieltechnischer Sicht folgende Auswahl: Violine oder Violoncello; Querflöte, Oboe oder Klarinette; Bariton- oder Tenorhorn; Kleine Trommel bzw. Practice Pad; Gitarre; Klavier.

Zu beachten ist, dass die jeweiligen Instrumente der Körpergröße der Kinder angemessen sind. Für die Orientierungsangebote sowie ggf. für den Anfangsunterricht sollten Leihinstrumente vorhanden sein. Im Zusammenhang mit Orientierungsangeboten ist es am effektivsten, wenn die Kinder die Instrumente mit nach Hause nehmen können. Dies ermöglicht den Kindern

5 Vergleiche zur Kooperation von allgemeinbildender Schule und Musikschule das Themenheft *Kooperation lernen* der Zeitschrift *Üben & Musizieren* 36 (2019), Nr. 6 sowie Buchborn 2012.

einen kontinuierlichen Umgang mit dem Instrument und bietet den Eltern erste Erfahrungen mit der häuslichen Übesituation.

Jahresplanung von Orientierungsangeboten: Es bewährt sich, in einem Unterrichtsjahr sieben Instrumente für eine Gruppe von fünf Kindern anzubieten; bei sieben Instrumenten müssen sieben Gruppen parallel, d. h. zur selben Zeit, unterrichtet werden. Bei dieser Konzeption sind also sieben Lehrende eingebunden, die pro Woche jeweils eine Stunde lang eine Gruppe von fünf Kindern auf ihrem jeweiligen Instrument unterrichten. Somit können an diesem Orientierungsangebot 35 Kinder pro Jahr teilnehmen.

Wechselt jede Gruppe nach vier Wochen das Instrument, so können zu Beginn des Unterrichtsjahres zwei Unterrichtsstunden zur Information der Kinder und Eltern verwendet werden, und am Ende des Jahres verbleiben sechs Unterrichtsstunden, die der Auswertung der Schülerbeobachtungen und der daraus folgenden individuellen Beratung von Kindern und Eltern dienen.

Hausaufgaben: Zwischen den wöchentlichen Unterrichtsstunden unterstützen Hausaufgaben die kontinuierliche Beschäftigung mit dem Instrument oder der Stimme. Damit das häusliche Üben möglichst effektiv verläuft, benötigen Kinder und Eltern klar formulierte Aufgabenstellungen. Kurze Einträge in ein Hausaufgabenheft reichen hierfür in der Regel nicht aus. Hilfreich sind vorbereitete Blätter mit konkreten Arbeitsaufträgen, die für Kinder und Eltern verständlich sind (z. B. „Spiele folgende Melodie jeden Tag fünfmal; ändere bei jedem Durchgang das Tempo!" / „Erfinde mit den im Unterricht gefundenen Flötenkopfgeräuschen eine neue Klanggeschichte; schreibe sie mit grafischen Zeichen auf!").

Elternarbeit: Ergänzend zum Unterricht muss die Lehrperson aktive Elternarbeit leisten, denn spieltechnisch-musikalische Fortschritte der Kinder sind abhängig von der Unterstützung der Bezugspersonen. Dafür benötigen Eltern konkrete inhaltliche Beratung durch die Instrumental- bzw. Vokallehrenden z. B. in Form von Elternabenden, schriftlichen Elterninformationen, offenem Unterricht.

Schülerbeobachtung: Besondere Aufmerksamkeit verlangt im Kontext der Orientierungsangebote die kriteriengeleitete Schülerbeobachtung (s. Kopiervorlage 2, S. 318). Es bietet sich an, pro Kind eine Beobachtungsmappe anzulegen, die bei Lehrerwechsel weitergereicht und fortgeführt wird. Gegen Ende des Unterrichtsjahres werten alle beteiligten Lehrkräfte gemeinsam die Beobachtungen aus. Diese gemeinsame Auswertung dient als Grundlage für die Eltern-Kind-Beratung und ergänzt die Erfahrungen und Wünsche der Kinder sowie die Beobachtungen und Anliegen der Eltern.

Eltern-Kind-Beratung: Am Ende von Orientierungsangeboten steht eine Eltern-Kind-Beratung. Grundlage für die fachliche Beratung sind das Verhalten und die Äußerungen des Kindes, die (schriftlich fixierten) Beobachtungen der Lehrenden sowie die Eindrücke der Eltern. Letztere sollten zusammenfassend gegen Kursende in Form einer schriftlichen Elternbefragung eingeholt werden (s. Kopiervorlage 3, S. 319).

Grundwissen Instrumentalpädagogik

Barbara Busch (Hrsg.)

Formular zur kriteriengeleiteten Schülerbeobachtung

Name (Schüler/Schülerin): ______________ Name (Lehrkraft): ______________

Instrument: ______________ Gruppe: ______________ Schuljahr: ______________

Beobachtungskriterien	Datum	Datum
Interesse am Instrument[1]		
Spielmotorik • körperlicher Zugang zum Instrument bzw. zur Stimme • Rechts-links-Koordination • Differenzierung der Finger • Ggf. Zunge-Finger-Koordination • Ggf. Atemführung		
Hörfähigkeit • Melodie- u. Harmonieempfinden • Rhythmusempfinden • Phrasen- und Formempfinden		
Wiedergabefähigkeit von Melodien, Rhythmen, eigenen Klangvorstellungen etc. ...[2] • auf dem Instrument • mit der Stimme • in Bewegung • mit Worten oder in Notation		
Sozialverhalten/Ensemblefähigkeit • zuhören • sich einordnen • Kontakt aufnehmen		
Lernverhalten • Aufmerksamkeitsspanne • Konzentrationsfähigkeit • Verstehen von Aufgaben • Selbständigkeit • Lerntempo • Umgang mit Hausaufgaben		
Sonstiges • Elternrückmeldungen • Etc.		

1 Im Anfangsunterricht ist in der Regel von einem Interesse am Instrument auszugehen; es können aber auch andere Motive das Interesse bestimmen, z. B. die Freude am gemeinsamen Musizieren oder der positive emotionale Bezug zur Lehrperson oder zu Mitschülern.

2 Bei vielen Kindern ist die Hörfähigkeit weiter entwickelt als die von der Motorik abhängige Wiedergabefähigkeit. Folglich kann aus der Wiedergabefähigkeit nicht auf die Hörfähigkeit geschlossen werden. Aus diesem Grund sind Hör- und Wiedergabefähigkeit getrennt zu beobachten.

Zu BV 394

Kopiervorlage 2: Formular zur kriteriengeleiteten Schülerbeobachtung[6]

6 PDF-Dokument steht auf www.breitkopf.de zum Download bereit (BV 394 suchen und Vorlage unter „Downloads" auswählen).

Grundwissen Instrumentalpädagogik | Barbara Busch (Hrsg.)

Formular zur Elternbefragung[1]

Name des Kindes: ______________ Lerngruppe: ______________ Schuljahr: ______________

Instrument/Stimme							
Notieren Sie bei jedem Instrument, ob sich Ihr Kind oft oder eher selten damit beschäftigt hat.							
Bei welchem Instrument hat Ihr Kind den Wunsch geäußert, dies weiter zu lernen bzw. bei welchem nicht?							
Notieren Sie bei jedem Instrument, ob sich Ihr Kind beim Spielen von der Körperhaltung her wohlgefühlt hat oder nicht.							
Falls Sie wollen, dass Ihr Kind ein Instrument weiterlernt, vermerken Sie, welches Instrument in Frage käme und welches nicht.							
Hat die Teilnahme am Unterricht das Interesse und die Einstellung zum Erlernen eines Instruments verändert?	Bei Ihnen:			Bei Ihrem Kind:			
Würden Sie anderen Kindern und Eltern den Besuch eines Orientierungsangebots empfehlen? Warum oder warum nicht?							

1 Spannend kann es sein, wenn Sie die Fragen auch von Ihrem Kind beantworten lassen und seine Antworten mit Ihren Einschätzungen vergleichen.

Zu BV 394

Kopiervorlage 3: Formular zur Elternbefragung [7]

7 PDF-Dokument steht auf www.breitkopf.de zum Download bereit (BV 394 suchen und Vorlage unter „Downloads" auswählen).

Wolfgang Rüdiger

5.2 Schülervorspiele konzipieren

Die Notwendigkeit von Schülervorspielen[1] lässt sich mehrfach begründen. Zum einen stiften Vorspiele Gemeinsamkeit und bilden den sozialen Ziel- und Höhepunkt längerer Übe- und Unterrichtsphasen. Alle Schüler einer Instrumentalklasse oder auch mehrerer Klassen kommen hier zusammen, tragen ihre Stücke vor und feiern ein Fest der Musik, an dem auch Eltern, Verwandte und Freunde teilnehmen, sei es als Zuhörer oder als Mitwirkende. Unter diesem Gesichtspunkt sind Schülervorspiele wichtige Gemeinschaftserlebnisse und Formen musikalischer Geselligkeitskultur mit hoher Wirkung auf die Übemotivation – immer vorausgesetzt, dass sie in einer angstfreien Atmosphäre ablaufen.

Damit verbunden ermöglichen Vorspiele zum anderen instrumentale Erfolgserlebnisse, die ebenso motivations- und leistungsfördernd sind: Der persönliche Übeeinsatz findet hier (mehr oder weniger öffentliche) Anerkennung und Applaus. Unter diesem Aspekt thematisiert der *Verband deutscher Musikschulen e. V.* (VdM) Vorspiele als wesentlichen Motivationsfaktor und „Ort für Leistungsvergleiche. Bereits im Vorfeld fördern sie einen zielgerichteten Unterricht und konzentriertes Üben. [...] Deshalb gehört es zu den Grundaufgaben der Musikschularbeit, der Schülerschaft ein möglichst differenziertes Tableau von Möglichkeiten zum Vorspielen vorzugeben und sie offensiv zur regelmäßigen Präsentation des Erlernten zu animieren" (VdM 2004, S. 7).

Zwischen diesen beiden Aspekten der Legitimation von Vorspielen, der Lust am Musizieren mit anderen und für andere einerseits sowie an Leistung und Erfolg andererseits, gilt es, eine kluge Balance zu finden, um allen Schülern ein positives Vorspielerlebnis zu ermöglichen. Besonders Kinder im Vor- und Grundschulalter sind zu Beginn häufig vorspielscheu oder weigern sich gar, alleine vorzuspielen (in der Gruppe ist dies weniger ein Problem). Hier sind eine besondere Sensibilität und Sorgfalt, Geduld und pädagogisches Geschick gefragt. Um die Hemmschwelle zu überwinden, kann zunächst eine Person allein oder ein kleiner Kreis von gleichaltrigen Mitschülern die Zuhörerschaft bilden, z. B. beim Übergang von einer Stunde zur nächsten oder in einer gemeinsamen Übungs- und Musizierstunde.[2] Solch zwanglose „interne ‚Übungsvorspiele'" (ebd.), bei denen gerade erlernte Stücke oder Teile daraus, ggf. auch „Unfertiges",

---

1 Angemessener wäre der Terminus Schülerkonzert, der mehr die Stimmigkeit der Gestaltung und das gemeinsame Musiziererlebnis als das Präsentieren von Übe- und Lernergebnissen betont.

2 Auch mit Stofftieren, auf Stühle platziert, lässt sich zu Anfang ein Publikum simulieren, zu dem sich die Lehrperson gesellt (mit Dank an Irene Vogt-Kluge für diese Anregung).

dargeboten werden, bilden den besten Einstieg in das gemeinsame Klassenvorspiel, das ein- bis zweimal im Jahr stattfinden sollte.[3]

Alle Formen von Schülervorspielen, von den kleinen internen Vorspielsituationen bis zu klassenübergreifenden Konzerten, fördern nicht nur die Übemotivation, sondern auch die Beziehungen von Schülern, Lehrer(n) und Eltern. Schüler lernen voneinander durch Zuhören und Beobachten, Lehrer erleben ihre Schüler in der „Öffentlichkeit", Eltern erfahren mehr über das Instrument, die Musik und den Sinn des Musizierens. Und in der gemeinsamen Vorbereitung kann den Schülern ein höherer Sinn von Vorspielen und Konzerten nahegebracht werden. Die Schüler lernen, gemeinsam ein Programm zu gestalten, in dem die einzelnen Stücke nicht bloß nacheinander dargeboten werden, sondern aufeinander Bezug nehmen, verschiedene Musikstile und Musizierformen aufeinandertreffen, Anfänger und Fortgeschrittene zusammenwirken und das Publikum aktiv einbezogen wird. Des Weiteren lernen Schüler, wie Musik – als rhetorische, gestische, tänzerische, szenische, bildliche Kunst – in Verbindung mit anderen Künsten und Ausdrucksmedien präsentiert werden kann.[4]

Die folgenden Ausführungen treffen aus der Fülle der skizzierten Aspekte von Schülervorspielen eine Auswahl: Ausgehend von Leitgedanken einer *musikalischen Vorspielpädagogik* (s. Kap. 5.2.1) werden zwei unterschiedliche Wege der Programmkonzeption entfaltet (s. Kap. 5.2.2). Nach diesen Überlegungen zur inhaltlichen Gestaltung eines Schülervorspiels gilt die Aufmerksamkeit der Programmdramaturgie und Raumgestaltung (s. Kap. 5.2.3). Diese Aspekte leiten über zu Präsentationsformen und dem Einsatz von Medien (s. Kap. 5.2.4). Abschließend geht es um Möglichkeiten der Publikumsaktivierung sowie um das Einbeziehen von Eltern sowohl in die Vorbereitung als auch Durchführung eines Schülerkonzerts (s. Kap. 5.2.5).[5]

5.2.1 Leitgedanken einer *musikalischen Vorspielpädagogik*

Stichworte zum „höheren Sinn" eines modernen Schülervorspiels vermittelt uns die Historische Instrumentalpädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts, in der das verwandte Wort *Vortrag* – ein Vorläufer des Begriffs der musikalischen Interpretation – im Zentrum aufführungspraktischer Anweisungen stand. Die dort formulierten Regeln des guten und schönen Vortrags lauten *Deutlichkeit, Ausdruck* und *Schönheit*. Bildet Deutlichkeit (in Klang, Artikulation, Phrasierung etc.) den Körper des guten Vortrags, so ist der Ausdruck seine Seele: „Nur der Ausdruk giebt dem

---

3 In der bereits oben zitierten Arbeitshilfe des VdM findet sich zur Strukturierung bzw. Staffelung des „Vorspielwesens" an Musikschulen ein präziser Vorschlag, der aber auch außerhalb des Musikschulkontextes von Relevanz sein kann: „1. Interne ‚Übungsvorspiele' (wöchentlich) 2. Klassenvorspiel (zweimal jährlich) 3. Öffentliche Musizierstunde (monatlich) 4. Öffentliches Schülerkonzert (ein- bis zweimal jährlich)" (VdM 2004, S. 7). Der Kreis der Mitwirkenden und Adressaten erweitert sich dabei kontinuierlich bis zu einem größeren Publikum, begleitet von entsprechender Öffentlichkeitsarbeit.

4 Zahlreiche unterrichtspraktische Beispiele finden sich z. B. in Wüstehube 2005.

5 Als besondere, von Schülern gestaltete Form von Konzerten für Kinder überschneiden sich etliche Aspekte der hier entfalteten Vorspielpädagogik mit neueren Ansätzen kindspezifischer Musikvermittlung (Stiller 2008; Schneider, Stiller, Wimmer 2011).

Vortrag erst das wahre Leben, und macht das Stük zu dem, was es seyn soll. [...] Worin besteht aber der Ausdruk im Vortrage? Er besteht in der vollkommenen Darstellung des Charakters und Ausdruks des Stüks. [...] Dieses und alles übrige, wodurch der Künstler [...] seinem Vortrag Ausdruk giebt, faßt die einzige Regel in sich: er muß sich in den Affekt des Stüks sezen." (Schulz 1970, S. 706ff.)

Überträgt man dies auf Vorspiele und Schülerkonzerte heute, so entstehen aus dem Geiste historischer Vortragslehre heraus Grundrisse einer musikalischen Vorspielpädagogik. Ihr Zentrum bildet die Idee eines lebendigen Musizierens mit Leib und Seele, Ausdruck und Charakter. Das heißt: Im Vorspiel geht es nicht allein um Lust am Klassenerlebnis und an instrumentaler Leistung, sondern vorrangig um den Inhalt der Musik und ihre Bedeutung für das Leben der Menschen. Ein Beispiel: Im Anfangsstadium werden gerne Lieder gesungen, geübt und gespielt. Bei einem Schülervorspiel werden sie dann seltsamerweise meist bloß instrumental dargeboten, als Demonstration instrumentalen Könnens. Wie viel schöner und musikalischer ist es, am Beispiel von Liedern vielfältige Umgangsweisen mit Musik aufzuzeigen: Lieder kann man solistisch und kammermusikalisch, mit und ohne Klavierbegleitung spielen; man kann sie singen und spielen im Wechsel und zugleich, auch mit dem Publikum; man kann sie in Bewegung umsetzen, über ihre Melodie improvisieren, ihren Text rezitieren, sie mit anderen Liedern und Werken in Beziehung setzen, ihre Hintergründe erläutern, über ihre Entstehung und Funktion informieren u. v. m. So wird aus Liedern im Unterricht und im Vorspiel das, was sie eigentlich sind: musikalische Gebrauchsformen und Gesänge, Erzählungen und Stimmungsschilderungen, die die musikalische Alltagspraxis zu Hause bereichern.

Solch vielfältiger Umgang mit Musik erfreut die Hörer, die zu Sängern und Mitspielern werden, und fördert die Schüler in ihrem Musikverständnis. Ein Schülervorspiel sollte, wie Musik allgemein, die Menschen berühren und sie aufmerksam, wach, lebendig, fröhlich, nachdenklich etc. machen. Die in der Antike formulierten Aufgaben des Redners *docere – delectare – movere*, d. h. aufzeigen – erfreuen – bewegen, gelten auch für ein Vorspiel, in dem die Schüler etwas mitzuteilen und musikalisch zu verkünden haben. Da dies mit richtigen und falschen Tönen oder einer instrumentalen Leistungsschau nur sehr wenig zu tun hat, ist Aufführungsangst kaum ein Thema, allenfalls das positive Lampenfieber freudiger Erwartung und Auftrittsspannung.[6]

Wie lassen sich vor diesem Horizont Vorspiele musikalisch sinnvoll konzipieren? Antworten auf diese Frage geben die folgenden Überlegungen zur Programmkonzeption.

5.2.2 Programmkonzeption

So wie jedes Werk einen bestimmten Ausdruck und Charakter hat, der seine einzelnen Teile und das Ganze bestimmt, folgen die Programmpunkte eines gut konzipierten Vorspiels einer gemeinsamen thematischen Idee, die sich wie ein roter Faden durch das Ganze zieht (Rüdiger 2001, S. 8f.). Dies ist bei einer großen Instrumentalklasse mit Schülern verschiedenen Alters und

6 Eltern sind schon glücklich, wenn sie ihr Kind nur spielen hören; Mitsingen muss man ihnen meist erst nahebringen und mit ihnen üben (Wüstehube 1996, 2005).

Ausbildungsstandes nicht einfach, aber möglich – sogar wenn alle etwas völlig Verschiedenes spielen (Stücke, die ihnen liegen und gefallen, Werke, die sie weiterbringen, Lieder, die das Lehrwerk vorgibt etc.). Zwei Wege der Konzeption eines Schülervorspiels, dessen Programmpunkte und Präsentationsformen einem verbindenden Thema folgen, können unterschieden werden:

Induktiv: Aus den Inhalten des Unterrichts – der eigenen Schüler und ggf. von Schülern anderer Klassen – entsteht eine allgemeine Programmidee, ein Thema oder Motto, das die einzelnen Programmpunkte verbindet. Dazu muss man die Stücke sehr gut kennen, ihre Hintergründe und Strukturen ausleuchten und sie fantasievoll zueinander in Beziehung setzen, sei es durch verwandte, ähnliche oder kontrastierende thematische Aspekte und ggf. unter Einbezug von literarischen Quellen, Gedichten, Szenen, Erzählungen, Bildern. Eine einfache Methode ist die Einbettung heterogener Stücke in eine spannende Geschichte.

Deduktiv: Eine musikalische Idee oder allgemeine Thematik, seien es Alltagserfahrungen, Feste oder Phänomene aus verschiedenen Lebensbereichen, leitet die Auswahl der Stücke im Unterricht bereits zu Beginn eines Schuljahres. Eine einfache Methode ist die langfristige Erarbeitung und Aufführung eines Werkzyklus' mit Stücken unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade wie beispielsweise Robert Schumanns *Album für die Jugend* oder Béla Bartóks *Mikrokosmos.*

Beide Wege sollten mit den Schülern gemeinsam beschritten werden, bei klassenübergreifenden Vorspielen im Austausch mit der befreundeten Instrumental- oder Gesangsklasse. Werden Schüler dabei als Programmgestalter ernst genommen und aktiviert, so entwickeln sie aus ihren Alltagserfahrungen, musikalischen Vorlieben und Gefühlen zündende Programmideen (Busch 2007). Die gemeinsame Programmkonzeption gelingt am besten dann, wenn Schüler das Konzert selbst gern besuchen würden, das sie gestalten, weil sie sich dort mit ihren Gefühlen, Wünschen und Nöten wiederfinden können (Wüstehube 1996, S. 26). Folgende Beispiele mögen als Anregung zur Gestaltung von Schülervorspielen dienen. Der Fantasie und dem Aufwand sind dabei keinerlei Grenzen gesetzt (Spiekermann 2012).

Musikbezogene Themen: Eine Komponistin/ein Komponist, eine Epoche, Musik anderer Länder und Kulturen, eine musikalische Form, verschiedene Spielformen (Vogt-Kluge 2000, S. 46–48), Improvisation und Komposition (Wüstehube 2005, S. 28), ein Werk- oder Heftzyklus zu einem bestimmten Thema (Vogt-Kluge 2000, S. 48; Wüstehube 2005, S. 31–42; Twelsiek 2008–2010), „alte" und „neue" Musik (Rüdiger, Stiller 2001) u. v. m.

Außermusikalische Impulse: ein Land/eine musikalische Weltreise (Vogt-Kluge 2000, S. 46), ein Quiz (Vogt-Kluge 2000, S. 48; Wüstehube, Nykrin 2001, S. 238; Wüstehube 2005, S. 30), Fernsehsendungen (Wüstehube 2005, S. 17–19, 43f.), besondere Anlässe wie Feiern, Ferien, Feiertage (Vogt-Kluge 2000, S. 49; Wüstehube 2005, S. 45–52), allgemeine Themen aus der Lebenswelt der Schüler: Grunderfahrungen des Lebens, Phänomene aus Geschichte, Natur, Technik, Sport, Kino, Alltag in der Musik (sogenannte Topoi oder Treffpunkte von Mensch und Musik wie z. B. Liebe, Trauer, Elemente) (Vogt-Kluge 2000, S. 47f.; Wüstehube 2002, S. 172f.; Wüstehube 2005, S. 43f.).

Verknüpfung von Musik mit anderen künstlerischen Ausdrucksformen: Musik und Literatur (Vogt-Kluge 2000, S. 47; Wüstehube 2005, S. 27f.), Musik und bildende Künste, z. B. Malerei

(Wüstehube 1996, S. 28; Vogt-Kluge 2000, S. 47f.; Wüstehube, Nykrin 2001, S. 242; Wüstehube 2005, S. 12f.), Musik und darstellende Künste, z. B. Theater (Vogt-Kluge 2000, S. 47; Wüstehube 2005, S. 14–16 und S. 29f.), Tanz (Wüstehube 1996, S. 27; Wüstehube 2005, S. 20–25), Schattenspiel (Wüstehube 2005, S. 29), Varieté (Wüstehube 1996, S. 27f.; Wüstehube, Nykrin 2001, S. 235–241; Wüstehube 2005, S. 6–11).

Möglichkeiten der Raumnutzung: Ein Wandelkonzert (Wüstehube 2005, S. 12f.), unterschiedliche Spielorte (Wüstehube 2005, S. 28).

Bei der Auswahl konzeptioneller Ideen sind die Dauer des Konzerts, die je nach Anlass, Alter und Ausbildungsstand ein bis zwei Stunden einschließlich Pause nicht überschreiten sollte, und eine geschickte Programmdramaturgie zu berücksichtigen, die für Abwechslung und Spannung sorgt.

5.2.3 Programmdramaturgie und Raumgestaltung

Nach Bestimmung von thematischer Idee und Inhalten des Vorspiels stellt sich die Frage nach der Reihenfolge und Verknüpfung der Programmpunkte. Sinnvoll ist hier ein stimmiger Wechsel von Besetzungen, Stücken, Stilen und Aktionsformen. Ein gemeinsames Vorspiel beginnt und endet am besten im Tutti oder mit der größten Besetzung. Ein Erlebnis ist es, wenn zu Beginn alle gemeinsam auftreten und ein Stück zusammen spielen, sei es ein Kammermusikwerk mit Stimmverdopplungen, ein Arrangement (s. Kap. 5.3.2), bei dem die Anfänger die Töne spielen, die sie schon können (bei Streichern z. B. leere Saiten), oder ein eigens für ein Schülerensemble mit heterogenem Leistungsniveau geschriebenes neues Stück. Und wenn sich im Verlauf des Vorspiels kleine und große Besetzungen, Solostücke und Kammermusikwerke, schnelle, energiegeladene und ruhige, meditative Werke, kurze und längere Episoden, Improvisationen und Spielszenen, ggf. unter Einbezug des Publikums, Altes und Neues, Klassik und Pop geschickt abwechseln und am Schluss wieder in ein großes Tutti münden, so sind damit einige der wichtigsten Aspekte kreativer Programmgestaltung berücksichtigt.

Die Frage nach Auf- und Abtreten, dem gemeinsamen Hereinkommen beim Tuttibeginn und Aufstellen oder Sitzen der Spieler zeigt, wie wichtig der Vorspielraum bzw. Konzertsaal samt Umgebung für die Dramaturgie des Ganzen ist. Auch die Frage der Einspielräume gehört dazu. Von wo treten die Spieler auf, und wo ist der Eingang für das Publikum? Die Vorspielatmosphäre sollte bereits im Eingangsbereich und vom ggf. künstlerisch gestalteten Foyer bis zum hintersten Winkel des Vorspielraums spürbar sein. Die Form der Bestuhlung gehört ebenso dazu wie die Gestaltung der Bühne mit Flügel und Notenständern, ggf. Blumen, Bildern, Dekorationen, und das flexible Bespielen verschiedener Orte und in vielfältigen Sitzordnungen. Die starre Trennung von Podium und Publikum kann in eine bewegliche Raumordnung aufgelöst werden, indem die Schüler an verschiedenen Positionen spielen (der Flügel und das Schlagzeug markieren hier freilich einen Fixpunkt) oder sich im Raum verteilen. Bewährt hat sich bei einem Violinschülerkonzert in Form einer Geschichte beispielsweise, dass alle Schüler hinter dem Flügel sitzen und stets auftrittsbereit sind. Das Publikum kann einen Kreis um die Aufführenden bilden, sich bei gemeinsamen Improvisationen im Raum bewegen oder zu verschiedenen Stationen wandern,

z. B. bei einem Wandelkonzert, das auch mehrere Lokalitäten einbezieht. Nicht vergessen werden sollte ein Notenständer mit Auslage des schön gestalteten Programmblattes, das genaue Angaben zu den Stücken und ihrer Abfolge im Konzert enthält: Komponisten (mit Lebensdaten), Werke (Titel, Entstehungsjahr, Besetzung), Improvisationen, Texte, Mitwirkende (Spieler, Sprecher, Begleiter, Moderatoren).

Damit der dramaturgische Ablauf gut gelingt, sollten die Schüler Gelegenheit haben, den Raum vorher kennenzulernen und vorzubereiten, den Ablauf gut zu proben und sich mit so wichtigen Faktoren wie Einspielmöglichkeit, Auf- und Abtreten, Akustik, Flügel (Stimmung!), Umbau, Beleuchtung, Raumtemperatur, Bestuhlung, Garderobe, Buffet-Ort etc. vertraut zu machen. Daher ist eine ausgiebige Generalprobe mit vorherigem Aufbau und ggf. Bühnenplan dringend geraten. Dies gilt auch und besonders bei der Organisation und Durchführung von Vorspielen an weniger vertrauten Orten, z. B. im Seniorenheim oder Krankenhaus.

5.2.4 Präsentationsformen und Medieneinsatz

Die Frage, wer die Begrüßung und Verabschiedung des Publikums übernimmt – der Lehrer, ein Schüler, mehrere Schüler? – leitet über zu den Präsentationsformen der Musik sowie zum Einsatz von Medien. Folgende Aspekte sind im Vorfeld der Veranstaltung zu klären: Wer führt durch das Programm? Werden die Programmpunkte – zusätzlich zum schön gestalteten Programmblatt oder -heft – angesagt, inhaltlich erläutert, anekdotisch aufgelockert? Stehen sie für sich oder gehen sie ineinander über? Werden die Stücke auf verschiedenen Bühnen szenisch präsentiert, von Publikumsaktionen begleitet, durch audiovisuelle Medien ästhetisch unterstützt und vertieft (ohne vom Hören abzulenken)? Wer beteiligt sich an dieser Inszenierung, die, je nach Tageszeit des Vorspiels, auch eine Lichtregie einbeziehen kann? Kann die Rolle des Moderators, des Conférenciers oder Spielleiters von den Schülerinnen übernommen werden, die im eigenen Vorspiel „als KonzertpädagogInnen agieren" (Busch 2007, S. 36)?

Schüler, die durch ihr eigenes Programm führen, moderieren, rezitieren, Interviews führen etc., sorgen allemal für eine größere Authentizität als der kommentierende Lehrer, und sie lernen zugleich Präsentationsformen kennen, die a) *musikalisch*, im Medium der Musik selbst (Spielen, Singen, Klatschen, Bewegen, Begleiten), b) *verbal* (Werkerläuterungen, biografische Anekdoten, Textrezitationen), c) *medial* (mit Bildern, Dias, Videos) und d) mit *szenischen* Anteilen durchgeführt werden können. Entscheidend ist dabei, dass sämtliche Wortbeiträge und alle Medien stets im Dienste der Musik stehen – also nicht von ihr ablenken. Die Grundregeln einer künstlerischen Moderation lauten:

- Die Moderation sollte kurz und anschaulich sein und mit konkreten Klangbeispielen arbeiten, die ggf. angespielt werden.
- Sie sollte das Besondere der Musik aufzeigen und auf ihre kompositorische und emotionale Bedeutung hinweisen.
- Sie sollte Informationen zu Inhalt und historischen Hintergründen der Musik geben und dabei ggf. dazugehörige Werkkommentare, Gedichte und passende Texte anderer Art verwenden.

- Sie sollte von der Grundfrage allen Musizierens, Hörens und Vorspielens geleitet sein: Was hat die Musik mit uns zu tun, was bedeutet sie für unser Leben? Jeder Hörer wird diese Frage anders beantworten – doch ein moderiertes Vorspiel kann ihm, auch und besonders durch die Einladung zum Mitmachen und gemeinsamen Musizieren mit den Schülern, einen offenen Hörweg dazu weisen.
- Sie sollte sinnvollerweise vorformuliert sein und auf der Basis guter Vorbereitung frei vorgetragen werden.

5.2.5 Beteiligung von Publikum und Eltern

In der vorspielpädagogischen Forderung nach einem vielfältigen Umgang mit Musik am Beispiel von Liedern kamen bereits einige Vorschläge für die Beteiligung des Publikums zur Sprache. Methodisch steht hier die Idee des „aktiven oder performativen Hörens" Pate: Die Hörer können zum Mitsingen und Mitklatschen ermuntert werden, oder es wird mit ihnen gemeinsam ein Kanon einstudiert. Durch das aktive Teilnehmen wird das Vorspielen von Liedern für alle zu einem musikalischen Erlebnis, das sich zudem positiv auf das häusliche Musikmachen auswirken kann. Weitere Möglichkeiten, das Publikum zu aktivieren, sind musikalische Ratespiele, Bodypercussion und Vocussion[7] zur Begleitung von Liedern und Stücken, musikalische Atem- und Körperübungen zur Demonstration eines zentralen Lernfeldes und Rollenspiele aller Art (Wüstehube 2005). Solche und andere Formen musikalischer Aktivierung befördern ein wacheres Anteilnehmen und intensiveres Wahrnehmen von Musik, als es beim bloßen Zuhören gegeben ist.

Eine zentrale Form der Beteiligung von Zuhörern ist die Mitwirkung als Kammermusikpartner – eine Aufgabe, die musikalische Eltern und Verwandte in der Regel gerne übernehmen. Aber auch in die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Vorspielen können Eltern, Freunde und Verwandte einbezogen werden. Eine wichtige Rolle spielen dabei frühzeitig versandte persönliche Einladungsschreiben mit beigelegtem Programmblatt, die die Eltern musikalisch informieren und zur Mitwirkung animieren. Dies erstreckt sich von der Sorge für eine angemessene Vorspielkleidung bis zu Kostümen für szenische Aufführungen, von musikalischen bis zu kulinarischen Aufgaben (Buffet im Anschluss), von der Raumgestaltung bis zu Aufräumarbeiten, von Audiomitschnitten bis zu Videoaufnahmen, die in einem Nachtreffen angehört, angeschaut und für alle kopiert werden können. Je aktiver Eltern, Freunde und Verwandte am Vorspiel teilnehmen, desto sicherer ist für ein intensives Erlebnis und ein langes musikalisches Nachspiel mit heiteren Gesprächen bei Essen und Trinken nach dem Vorspiel gesorgt.

---

7 Kurz für engl. *vocal percussion*.

Wolfgang Rüdiger

5.3 Musizieren im Ensemble

Das Wort Ensemble hat seinen Ursprung im lateinischen *in-simul* und bedeutet sowohl *zusammen, miteinander* als auch *das Ganze, das Zusammenwirken, Einigkeit*. Die Begriffe geben Auskunft über die zentrale Bedeutung des Ensemblemusizierens für den Instrumentalunterricht. Mit anderen zusammen zu musizieren ist sowohl sein Hauptmotiv als auch sein vorrangiges Ziel (Rüdiger 2005b, S. 110). In der sozialen Gemeinschaft von Anfang an bereits mit wenigen Tönen „ein Ganzes an Klang" zu erleben, auf partnerschaftliche Weise zusammenzuwirken, Ensemblewerke zu erarbeiten und Improvisationsformen zu erproben, vermittelt ein Gefühl musikalischer Befriedigung und Verbundenheit zugleich.[1] Zudem gewinnt das Üben im Unterricht und zu Hause durch die Perspektive auf das Ensemblemusizieren einen besonderen Anreiz. Im Unterricht gemeinsam zu musizieren wirkt sich zudem positiv auf das Musikmachen generell aus: Eine klare Tempovorstellung und gemeinsames Atmen vor dem Einsatz beispielsweise sind nicht nur für das Spielen im Ensemble wichtige Tugenden, sondern zugleich solche des gelingenden Solospiels. In der gemeinsamen Probe zeigt sich, wie gut im Unterricht und zu Hause geübt und das Ensemblestück vorbereitet wurde. Parameter wie eine gute Intonation und rhythmische Sicherheit sind für ein gelingendes Zusammenspiel unabdingbar und werden im Ensemble ganz besonders geschult. Auf die Ensembleprobe vorzubereiten und das Zusammenspiel zu üben, zunächst im Lehrer-Schüler-Duo, dann mit weiteren Schülern, ist daher eine zentrale Aufgabe des Instrumentalunterrichts von Anfang an.

Vom instrumentalen Einzel- und Gruppenunterricht, der auch Phasen gemeinsamen Musizierens enthält, unterscheidet sich ein Ensembleunterricht dadurch, dass hier das Zusammenspiel mit Instrumenten aller Art, dort aber das Erlernen des gleichen Instruments im Vordergrund steht. Und über den traditionellen Begriff der Kammermusik, mit dem es grundlegende Merkmale teilt, geht Ensemblespiel insofern hinaus, als dass ein Ensemble aus gleichen, verwandten und völlig verschiedenen Instrumenten bestehen, feste und freie[2] Besetzungen bilden sowie traditionelle wie experimentelle Musizierformen realisieren kann, auch in Verbindung mit anderen Klangwerkzeugen und Künsten.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann Musizieren im Ensemble definiert werden als partnerschaftliches Zusammenwirken von Musikerpersönlichkeiten jeden Alters und Leistungsstandes mit Instrumenten aller Art in festen und freien Besetzungen unterschiedlicher Größe – mit dem Ziel gemeinsamer Gestaltung eines musikalischen Ganzen (eines Ensemblewerkes) durch ein menschliches, soziales Ganzes (das Ensemble der Spieler). Ensemblemusi-

---

1 Christoph Richter betrachtet das Musizieren im Ensemble als „höchste Stufe des Musizierens" (Richter 1993, S. 331) und Peter Röbke als „Herzstück der Musikschularbeit" (Röbke 2004, S. 68).

2 Mit der Bezeichnung frei ist zum einen gemeint, dass es sich um ein variabel zu besetzendes Ensemblestück oder Spielkonzept handelt, und zum anderen, dass auch geprobt werden kann, wenn die Besetzung wechselt, jemand ausfällt oder neu hinzukommt. Bis zur Aufführung hin sollte sich die Besetzung aber konsolidiert haben.

zieren zeichnet sich durch einen Geist des Miteinanders aus, der sowohl für den Menschen als ein auf Beziehung, Kooperation und „geteilte Intentionalität" ausgerichtetes Wesen (Tomasello 2010, S. 11) als auch für Musik als soziale Praxis und Kommunikation in Tönen essentiell ist.[3]

Dies mag auch der Grund dafür sein, dass Musizieren im Ensemble seit Ende des vergangenen Jahrhunderts – gut 70 Jahre nach der Musikschulbewegung der 1920er-Jahre – wieder ins Zentrum musikalischer Bildung gerückt ist. Der Strukturplan des *Verbandes deutscher Musikschulen* (VdM) von 2009 trägt dem Rechnung, indem er das Ensemblemusizieren gleichberechtigt neben den Instrumentalunterricht stellt: „Ensemblefächer sind in allen Leistungsstufen integraler Bestandteil des ganzheitlichen Bildungskonzepts der öffentlichen Musikschule. Das Zusammenspiel muss in seinen Techniken und Regeln ebenso erlernt und geübt werden wie Instrumentalspiel und Singen selbst. Erst die Befähigung dazu ermöglicht eine eigenständige Beteiligung am aktiven Musikleben. [...] Kontinuierliche Ensemblearbeit bildet daher an der Musikschule mit dem Unterricht im Instrumental- bzw. Vokalfach eine aufeinander abgestimmte Einheit und stellt ein herausragendes Merkmal öffentlicher Musikschularbeit dar." (VdM 2009, S. 11)

Die Leitung eines Ensembles[4] stellt, besonders mit Anfängern, hohe Anforderungen an die Lehrkraft. Dies betrifft vor allem das gemeinsame Musizieren von Anfang an, die Kenntnis der vielfältigen Instrumente und die Kunst des Arrangierens, aber auch didaktische Aspekte wie Ziele, Inhalte und Methoden einer produktiven Probe. Daher gliedern sich folgende Ausführungen in drei Abschnitte: Zunächst wird das Ensemblespiel mit Anfängern thematisiert; dies geschieht unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen an die Lehrkraft, die sich speziell aus der Arbeit mit Anfängern ergeben (s. Kap. 5.3.1). Die Verschiedenheit der Instrumente und die damit verbundene Kunst des Arrangierens stehen im Zentrum des folgenden Abschnitts (s. Kap. 5.3.2). Abschließend geht es um Grundgedanken einer Didaktik des Ensembleunterrichts (s. Kap. 5.3.3); hier liegt der Schwerpunkt auf den Qualitäten des Ensembleleiters, die mit konkreten Tipps zur Probenpädagogik verbunden werden (s. Kap. 5.3.4). Generell gilt, dass das weite Feld der Ensembledidaktik hier nicht ausführlich dargestellt werden kann; einige grundlegende Hinweise müssen genügen.[5]

5.3.1 Ensemblespiel mit Anfängern

Das Ensemblespiel mit Anfängern beginnt bereits beim Zusammenspiel von Lehrer und Schüler im Instrumentalunterricht; es steigert sich zu kleineren Schülerensembles und kulminiert in größeren Kammermusik- und Ensembleformationen. Von Anfang an im Duo, Trio, Quartett etc. zusammen zu spielen, aufeinander zu hören, einander anzuschauen, miteinander zu atmen,

3 Zu den zentralen Punkten des Ensemblespiels vgl. Rüdiger 2005a.

4 Unter dem Begriff der Instrumentalensembleleitung ist eine musikalische Grundkompetenz zu verstehen, die sowohl die Fähigkeit des Leitens bzw. Führens als auch die des partnerschaftlichen Miteinanders sowie der Rollenflexibilität vereint (Rüdiger 2005c, S. 112).

5 Vergleiche ausführlich Rüdiger 2007, Harnischmacher 2001, VdM 2013.

Einsätze zu geben und abzunehmen etc., führt sogleich ins Zentrum der Musik und zum gemeinsamen Musizieren. Bereits mit wenigen Tönen und einfachen Rhythmen kann in Ensembles gleicher oder verschiedener Instrumente von Anfang an eine Klangfülle erlebt werden, die die ersten eigenen Töne in einen musikalisch-sozialen Sinnhorizont stellt und ein intensives Voneinanderlernen ermöglicht. Jeder instrumentale Anfangsunterricht sollte daher durch ein Anfängerensemble ergänzt werden, in dem der Schwerpunkt auf dem Spielen ohne Noten und dem Improvisieren mit wenigen Tönen liegt, ergänzt durch Lieder und einfache Stücke (Rüdiger 2014). Modelle dazu gibt es viele, sieben seien hier genannt:

1. Musik mit leeren Saiten für Streicher und passenden Tönen für die anderen Instrumente
2. Erfinden von einfachen Motiven auf der Basis von Borduntönen, die zusammen oder reihum gespielt werden; Erweiterung zu Pentatonik-, Klezmer-, Blues- und Pop-Improvisationen mit wenigen Tönen (Busch 1999)
3. Unterteilung von Grundbässen mit 1, 2, 3 Tönen und einfachen Rhythmen (in Orientierung an der barocken Improvisationspraxis *Divisions on a Ground*, deren bekanntestes Beispiel der Pachelbel-Kanon ist)
4. das erfindungsreiche Spielen von und mit Liedern, die mit ein oder zwei Borduntönen (meist Grundton und Quinte) begleitet, dann variiert, arrangiert und durch Vor-, Zwischen- und Nachspiele erweitert werden können
5. die Praxis des Live-Arrangements, bei dem unter Beteiligung aller aus einfachen Keimzellen wie z. B. Rhythmuspatterns während der Probe spontan ganze Musikstücke für verschiedene Besetzungen entstehen (Terhag 1994; Terhag, Winter 2012)
6. Improvisationsmodelle mit wenigen Tönen und in vielen Stilrichtungen[6]
7. eigene Schülerkompositionen nach Texten, Bildern, musikalischen Ideen

Bildet das Duospiel mit dem Lehrer und/oder Mitschüler die Keimzelle eines musikalischen Anfängerensembles, so steigert sich die Attraktivität des Ensemblemusizierens erheblich, wenn Spieler verschiedener Instrumente zusammenkommen und miteinander musizieren. Von reinen Bläser- und Streichergruppen bis zu kunterbunt gemischten Ensembles aus Streich-, Blas-, Schlag-, Zupf-, Tasten- und elektronischen Instrumenten erstreckt sich die Palette möglicher Ensembleformationen im Anfängerbereich. Bei Kinderopern, Musicals, Pop- und Folkloreensembles und Bands können sogar noch Sänger, Sprecher und Tänzer hinzukommen.[7]

---

6 Ein Beispiel ist Karlheinz Stockhausens verbale Spielanweisung *Treffpunkt* aus der Textsammlung *Aus den sieben Tagen*, die mit Anfängern in vereinfachter Form mit einem Zentralton und wenigen Abweichungen realisiert werden kann (Stockhausen 1970; vgl. das davon abgeleitete Konzept „Base Place" in Rüdiger 2015a, S. 43–46). Weitere Vorschläge zum Improvisieren im instrumentalen Anfangsunterricht vermitteln Schwabe 1992; Nimczik, Rüdiger 1997; Rüdiger, Gagel 2004; VdM 2013, S. 43–45.

7 Zur Bedeutung des frühen Ensemblemusizierens mit Klavierschülern sowie zahlreiche Literaturvorschläge für den Anfangsunterricht im Ensemble vgl. Uerlichs 1993. Literaturvorschläge und Notenbeispiele für Klavierspieler als Musizierpartner mit Blockflöte, Violine, Violoncello vgl. VdM 1996. Didaktische Hinweise unter Einbezug elementarer Musizierpraktiken für Streicher, ergänzt durch eine Auswahl an Literaturstücken für den frühen Ensembleunterricht vgl. Nejati 2000. Anregungen zu Alternativen mit traditionellen Besetzungen und neuen Spielformen in der Gruppe vgl. Mehlig 1994.

Mit wachsender Instrumentenvielfalt erhöhen sich auch die fachlichen und pädagogischen Anforderungen an die Lehrkraft. Da der Beginn des Instrumentalunterrichts in den einzelnen Instrumentengruppen recht verschieden ist, zeichnet sich ein Anfängerensemble in der Regel durch Heterogenität in Alter und Ausbildungsstand der Mitwirkenden aus. Dies erfordert vom Ensemblelehrer neben umfassender Instrumentenkenntnis ein hohes Maß an Differenzierungsfähigkeit in Aufgabenstellung und Arrangement, Probengestaltung und Gruppenarbeit (stärker noch als im Gruppenunterricht). Für die Praxis bedeutet dies, dass die leistungsschwächeren Schüler mit einfacheren Aufgaben betraut werden bzw. Stimmen bekommen, die sie spieltechnisch, tonal und rhythmisch gut bewältigen können, während die fortgeschrittenen Schüler schwierigere Parts erhalten oder selbst (ggf. mit Hilfe des Lehrenden) erstellen – z. B. mit kleineren Notenwerten, schnelleren Passagen, komplexeren Rhythmen. Der Verschiedenheit musikalischer Aufgaben entspricht eine Differenzierung der Probenphasen nach Tutti- und Gruppenproben, in denen die Leitung auch von einzelnen Schülern übernommen werden kann.

Über das Prinzip der Differenzierung hinaus gelten für die Arbeit mit Anfängerensembles die Gruppenunterrichtsprinzipien (s. Kap. 4.2.2). Hierzu zählen die stete Mobilisierung aller Ensemblespieler und die behutsame Omnipräsenz des Ensembleleiters, der als sachkundiger Coach und Lernpartner das selbständige Erlernen der Regeln des Zusammenspiels, der vielfältigen Aspekte musikalischer Gestaltung und der Kommunikationsformen vermittelt, die gutes Ensemblemusizieren ausmachen. An erster Stelle steht hier die Regel, dass jeder Spieler jedem anderen genau zuhört und alle wissen, was die anderen spielen und wie sich das Ganze zusammensetzt. Dieses Zuhören und Wissen um die Funktion der eigenen Stimme im Gefüge des Ganzen ist es, was ein Ensemble als Erstes lernen und üben sollte. Dass dabei in einem gemischten Anfängerensemble eine faszinierende Begegnung mit anderen, ggf. unbekannten Instrumenten stattfindet, gilt es dabei didaktisch besonders zu berücksichtigen (Krieger 2018).

5.3.2 Verschiedenheit der Instrumente. Die Kunst des Arrangierens

Besonders in gemischten Ensembles lernen die Schüler von Anfang an die Klangerzeugungsformen, Klangfarben und Spieltechniken der einzelnen Instrumente kennen, mit denen sie zusammenspielen. Dies kann vom Lehrer dadurch gefördert werden, dass die einzelnen Spieler ihre Instrumente im Ensemble vorstellen, in die Spielweisen einführen und verschiedene Klangfarbenkombinationen vorführen. Die Lehrkraft sollte dabei über die Tonumfänge, die Anfangstöne bzw. -tonräume und die Besonderheiten der einzelnen Instrumente Bescheid wissen, transponieren können und transponierenden Instrumenten besondere Beachtung schenken, vor allem, wenn Töne angesagt und Stücke instrumentiert oder arrangiert, d. h. umgearbeitet, werden: Klarinette, Saxophon, Englischhorn, Horn, Trompete (Tarkmann 2010, S. 15–37). Während die Streicher[8] ihre ersten Lieder und Stücke im Kreuzbereich spielen (D-Dur, G-Dur, A-Dur) und auf a einstimmen, bewegen sich viele Blasinstrumente zu Beginn meist in den B-Tonarten (F-Dur,

8 Der Kontrabass nimmt eine Sonderstellung ein, da er am Anfang am liebsten in C-Dur und G-Dur gespielt wird.

B-Dur, Es-Dur) und intonieren auf b ein. Die kleinste tonale Schnittmenge bildet zu Beginn das pentatonische Material im Bereich weißer Tasten.

Liedsätze und Improvisationsmodelle sind in gemischten Ensembles so einzurichten, dass allen Instrumenten ein befriedigendes Musizieren in ihrer besten Registerlage ermöglicht wird, ggf. unter Auslassung heikler Töne und Tonverbindungen, die erst allmählich eingeführt werden. Ein steter Kontakt mit den Lehrkräften der einzelnen Instrumente ist dafür eine selbstverständliche Voraussetzung.

Für die verschiedenen Formen der Aussetzung, Be- und Umarbeitung von Ensemblestücken benötigt die Lehrkraft nicht nur das bereits erwähnte Sachwissen in Instrumentenkunde, sondern auch Kenntnisse in Partiturkunde, über Obertonverhältnisse und Intonationssysteme, Harmonie- und Satzlehre. Sie bilden die Grundlage für das den Besonderheiten der Instrumente entgegenkommende Instrumentieren und das Arrangieren von Liedsätzen und Vokalstücken, Klavier- und Kammermusikwerken für verschiedene neue (ad hoc-)Besetzungen, wie es in der Volks- und Kunstmusik von alters her üblich ist.[9] Für die Verwandlung von Klavierstücken in Ensemblemusik etwa gibt Christoph Hempel folgende Hinweise und Beispiele (Hempel 2001, S. 186–191):

- Instrumentation eines akkordischen Klaviersatzes für eine gemischte Bläserbesetzung durch Verteilung der Stimmen und Motive gemäß Registerlage und Idiomatik der einzelnen Instrumente (oder in bewusster origineller Abweichung davon)
- Reharmonisation eines sparsamen Klaviersatzes durch Ergänzung der Harmonien und Auffüllung des Satzes, ggf. mit Stimmverdopplungen und Austerzungen von Stimmen etc.
- Übertragung von klaviertypischen Figuren auf geeignete Instrumente
- Oktavierung, akkordische Auffächerung von Begleitstimmen und Mischung der Lagen
- Verdeutlichen des rhythmischen Grundcharakters eines Stücks durch Erweiterung des rhythmischen Akkordsatzes (Verteilung von Beat und Offbeat auf verschiedene Instrumente u. a.)
- Technik der Pedalisierung durch Haltetöne wie in klassischen Orchesterwerken

Nicht jedes Stück ist freilich für jede Besetzung geeignet und ggf. müssen Transpositionen in andere, instrumentenspezifische Tonarten vorgenommen werden.

Eine spannende Aufgabe ist es, einstimmige Literatur mit immanenter Mehrstimmigkeit für ein Ensemble umzuschreiben oder umgekehrt einen umfangreichen Orchestersatz qualitätvoll auf eine kleinere Besetzung zu reduzieren.[10]

Die Möglichkeiten des Instrumentierens und Arrangierens für ein Ensemble sind bezüglich der Stilrichtung und Epoche (zwischen dem Aussetzen eines barocken Generalbasses und dem Erstellen eines Folklore- oder Pop-Arrangements), der spieltechnischen Anforderungen und des

---

9 Differenzierte Hinweise und Beispiele zum Arrangieren für gemischte Ensembles geben Hempel 2001 und Tarkmann 2010, für den Bereich der Folklore Diederich 2001 und für Jazz-Ensembles Kissenbeck 2011.

10 Beispiele für vereinfachende Arrangements von Orchesterstücken für Kinderensembles, auch in freier, variabler Besetzung, enthalten Verlagsreihen für Ensemble wie Bruckner, Diermeier, Dobretsberger et al. 1996–2002; Nimczik, Rüdiger 1997 sowie Bruggaier, Bruggaier 1992, S. 161–202.

musikalischen Anspruchs zwar reichhaltig und unbegrenzt, bedürfen aber auch einer steten Überprüfung und ggf. Korrektur am klingenden Beispiel durch das jeweilige Ensemble.

Mehr noch als jedes zu interpretierende Werk eröffnet ein Arrangement Spielräume kreativen Umgangs mit dem Material zwischen didaktischer Reduktion und Steigerung musikalisch-technischer Anforderungen. Und wenn die Lehrkraft die Ensemblespieler in die vielfältigen Möglichkeiten des Instrumentierens und Arrangierens aktiv einbezieht, so wird auch hier, im Erstellen und Erproben selbstentwickelter Literatur, das höchste Ziel jeglichen Unterrichts wirksam: die Fähigkeit der Schüler, selbständig in einem Ensemble zu musizieren, Ziele zu setzen, Inhalte festzulegen und Methoden der Probenarbeit anzuwenden.[11]

5.3.3 Zur Didaktik des Ensembleunterrichts – Qualitäten des Ensembleleiters

Das Leitziel, selbständig in einem Ensemble arbeiten zu können, durchdringt alle Teilziele, Inhalte und Methoden produktiven Probens und Aufführens von Ensemblemusik. Von den Feinzielen einer Probe bis zum Fernziel des Ensemblekonzerts sollten die Ziele transparent gemacht und von allen Ensemblespielern geteilt werden. So empfiehlt sich zu Beginn der Ensembleprobe ein informierender Unterrichtseinstieg[12] oder eine gemeinsame Zielbesprechung, gefolgt von einer anregenden Anfangsphase mit Übungen (auch) ohne Instrument (sog. Warmups), Liedspiel, Improvisation oder Wiederholung eines Repertoirestücks. Ein motivierender Einstieg, eine gute Atmosphäre und die Freude am gemeinsamen Fortschritt bilden den besten Nährboden für ein erfolgreiches Proben (s. S. 335, Tipps 1–5).[13]

Zum Entwickeln einer Kultur des Einstimmens empfiehlt sich ein gemeinsames Üben von Intonation in systematischen Schritten, die sich wie folgt skizzieren lassen: Stille – Kammerton a (i. d. R. 442–443 Hertz), vom Klavier, von der Oboe, einem anderen Instrument oder dem Stimmgerät angegeben, für Trompeten und Klarinetten in B – der Reihe nach einzeln genau zuhören und (innerlich) nachsingen – spielen – vergleichen und wiederholen; dann zusammenspielen, Akkorde aufbauen, Unisoni ausstimmen etc. (s. S. 335, Tipp 6).

Für den gelingenden musikalischen Einsatz gelten einige Grundregeln, die stichwortartig das „Mantra des Ensemblemusizierens" bilden: Stille – Stellung – Vorstellung – Anschauen – Atmen – Anfangen (und ebenso enden: Schlussklang – Stille – Spannung halten – lösen):

- *Stille* ist das A und O jeder Klangerzeugung, Voraussetzung für das Aufeinanderhören, das Einstimmen und die Qualität der Übergänge, Phrasen- und Satzwechsel, für Spannung,

11 Anregungen zum stilistisch weitgespannten Arrangieren für heterogene Musiziergruppen vermitteln die Beiträge von Christoph Schönherr, Jürgen Terhag und Johannes Kohlmann im Themenheft *Arrangieren* der Zeitschrift *Üben & Musizieren* 5 (2014); vergleiche dazu auch Kaiser, Gerlitz 2005.

12 Es handelt sich um einen lehrerzentrierten Unterrichtseinstieg: Um Transparenz in das Unterrichtsgeschehen zu bringen, teilt der Lehrer den Schülern zu Beginn überblicksartig mit, worum es im Folgenden gehen wird, welches Ziel angestrebt wird und in welchen Schritten ggf. gearbeitet werden soll (Meyer 2010, S. 136f.).

13 Vergleiche dazu das Themenheft *Ensembles leiten* der Zeitschrift *Üben & Musizieren* 6 (2015).

Entspannung und rhetorische Pausengestaltung. Ebenso wichtig wie die Stille vor dem ersten Ton ist die Stille, das Halten der Spannung, nach dem Schlusston.

- *Stellung* meint ebenso die körperliche Sensibilität beim Spielen – den geerdeten Stand oder Sitz mit Ausrichtung nach oben und Zentrierung in der Mitte – wie die konkrete Aufstellung und Sitzordnung im Ensemble mit Blickkontakt, gegenseitiger Zuwendung und optimaler Öffnung zum Publikum.
- *Vorstellung* bedeutet das gemeinsame innere Repräsentieren der Musik in Metrum, Rhythmus, Tempo, Tonalität, Ausdruck und Charakter, das durch mental oder klingend ausgeführte Vorübungen fundiert werden kann (im Metrum schwingen, den Rhythmus sprechen, die Tonart solmisieren, Töne singen, Töne greifen).
- *Anschauen* meint einen bewussten Blickkontakt, gepaart mit maßvoller musikalischer Mimik im Geiste von Artikulation, Ausdruck und Charakter der Musik.
- *Atmen* bedeutet gemeinsames mimetisches, d. h. metrisch klares und ausdrucksvolles Atmen im Geiste der Musik, das den sicheren Einsatz verbürgt, Phrasen gliedert, Übergänge reguliert, Ausdruckswechsel anzeigt und zwischen Spielern, Werk und Hörern eine musikalische Einheit stiftet.
- Gemeinsames *Anfangen* muss immer wieder geübt werden, vor allem im Anfängerensemble. Jeder sollte einen präzisen Einsatz geben können.

Geübt werden müssen des Weiteren verschiedene Rollen beim Ensemblespiel: Führen und Folgen, Hervortreten und Begleiten, Dirigieren (vom Instrument aus), Einander-Zuwenden, Verkörpern von Musik und gemeinsames Auftreten im Konzert (s. S. 336, Tipp 7).

Dem Leitziel mündigen Ensemblemusizierens gemäß, bei dem jeder gleiches Mitspracherecht hat, sollte die Leitung einer Probe phasenweise immer wieder vom Ensemblelehrer an die Schüler delegiert werden. Gezielte Aufgaben wie systematisches Einstimmen, gemeinsames Einsetzen, präzise Tempo- und Rhythmusgestaltung und Erarbeiten eines musikalischen Zusammenhangs können Schüler im Wechsel übernehmen, wobei der Lehrer aktiv zuhört und bei Bedarf hilft (s. S. 336, Tipp 8). Dazu braucht der Ensembleleiter nicht nur die bereits erwähnte Sachkompetenz in Instrumenten- und Literaturkunde sowie in der Kunst des Arrangierens, sondern er muss auch Proben strukturieren und Konzerte planen können. Vor allem bedarf es aber der Fähigkeit, sich zurückzunehmen, klare Aufgaben zu formulieren und eine Atmosphäre der Offenheit und des gegenseitigen Vertrauens zu schaffen. Ideal ist es, wenn sich diese Kenntnisse und Qualitäten allmählich auf alle Spieler übertragen und einen Geist des Miteinanders und der Selbständigkeit erzeugen, der Essenz und Ziel des Ensemblemusizierens ist.[14]

Die kluge Anleitung einer Ensembleprobe bedarf einer intensiven didaktischen und spielpraktischen Planung: Der (jeweilige) Probenleiter muss gut vorbereitet sein, das jeweilige Stück oder Konzept unter spiel- und probentechnischen, aufführungspraktischen und interpretatorischen Gesichtspunkten genau kennen, Partien auf seinem Instrument vor- und mitspielen

---

14 Vergleiche dazu Rüdiger 2015b, besonders die Abschnitte „Anleitung zur Selbstständigkeit" und „Die Rolle der Ensemblelehrkraft".

können und durch eine aktivierende offene Fragetechnik das Ensemble dazu anleiten, untereinander Kritik zu üben und Verbesserungsvorschläge zu artikulieren (Mahlert 2001, S. 75f.; Spanhove 2002, S. 48–50). Ein guter Probenplan mit stimmiger Abfolge von Inhalten und Methoden ermöglicht die nötige Flexibilität und Freiheit, auf unvorhergesehene Themen eingehen zu können. Eher Mitspieler, kritischer Helfer und Zuhörer als dominanter Leiter, sollte der Ensemblelehrer ein flexibles Körper-, Raum- und Sprachverhalten besitzen, den Spielern durch präzise Aufgabenstellungen zur Selbständigkeit verhelfen und möglichst viel selbständig proben lassen. Jeder Einzelne und das Ensemble als Ganzes werden angesprochen und zur lebendigen Kommunikation untereinander angeregt (s. S. 336, Tipps 9–11).

Um all dies zu leisten, muss der Probenleiter sich eingehend über die inhaltliche Planung und Strukturierung einer produktiven Probe Gedanken machen – was die Schüler schließlich selbst lernen und langfristig weiterentwickeln sollen.[15] Über die gemeinsame Zielsetzung hinaus sollten auch das Was und Wie, die Inhalte und Vorgehensweisen der Probe begründet und die Spieler dazu angeleitet werden, selbst inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, Aufgaben zu artikulieren, Methoden zu entwickeln und einander einfühlsam zu kritisieren.

Die Methoden des Probens sind zum Teil die gleichen wie die jeglichen Übens: langsam spielen – leise proben – Rhythmen sprechen, klatschen, wippen, variieren – in kleinen Sinnabschnitten und Einheiten (Portionen) proben – Detailarbeit und Durchspielen größerer Komplexe abwechseln – Aufmerksamkeit auf verschiedene Gestaltungsaspekte lenken – das Stück in seinen Teilen und als Ganzes mental vergegenwärtigen u. v. m. (s. S. 336, Tipp 12). Darüber hinaus gibt es eine Reihe von spezifischen Techniken der gemeinsamen Erarbeitung von Ensembleliteratur für kleinere und größere Besetzungen, von denen einige genannt seien (vgl. Mahlert 2001, S. 79–91):

- gemeinsames Besprechen und Analysieren der Partitur
- Interpretationsvergleiche anhand von Audio- und Videoaufnahmen
- Abhören und Analysieren eigener Aufnahmen
- Heraustretenlassen einzelner Spieler aus dem Ensemble und Verbesserungsvorschläge von außen machen
- Tauschen der Stimmen, Auseinandernehmen des Stimmgefüges mit Auswählen, Weglassen und/oder Kombinieren einzelner Stimmen
- fließendes Wiederholen oder Weiterführen von Taktgruppen durch die Instrumente
- systematische Reduktion der musikalischen Faktur (z. B. nur Hauptstimmen oder nur Nebenstimmen spielen)
- systematische Ergänzung der musikalischen Faktur (z. B. bei komplexen Rhythmen, Punktierungen und Überbindungen)
- wechselseitiges Vorspielen und Nachspielen wichtiger gemeinsamer Stellen, Motive, Themen
- Einsatzgeben und Zusammenspielen verschiedener Stimmen über weite Entfernungen

15 Vergleiche dazu ausführlich Harnischmacher 2001, S. 217–230 und Rüdiger 2007, S. 177–183.

- Verteilen der Spieler im Raum, ggf. ohne Blickkontakt zum Intensivieren der Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit; Entwickeln der Fähigkeit des „Vorausahnens" und schnellen Reagierens (Richter 1993, S. 342) als einen „siebten Sinn" des Ensemblemusizierens (s. S. 336, Tipp 13)
- gemeinsames Improvisieren als Selbstzweck und in Verbindung mit der Werkerarbeitung integrieren (s. S. 336, Tipp 14)

Wie bei jedem Unterricht bilden klare Aufgabenstellungen und konkrete Aufträge für das Üben alleine die entscheidende Brücke zwischen den Pfeilern der gemeinsamen, wöchentlichen Proben. In kompakten Probenphasen können die Inhalte besonders intensiv erarbeitet, neue Methoden erprobt und auch Vorspiele und Konzerte gemeinsam vorbereitet werden, verbunden mit der Organisation von Feiern, Festen und Freizeiten, zu denen Eltern, Freunde und Verwandte eingeladen und ins Ensemble einbezogen werden (s. S. 336, Tipps 15–17).

Eine besondere Bedeutung erfahren die beschriebenen Tugenden und Techniken des Musizierens im Ensemble in der Kooperation von Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen, vor allem bei einer hohen Beteiligung von Schülern aus sozial benachteiligten Familien und Kindern mit Migrationshintergrund. Besonders das gemeinsame Musizieren mit Schülern aus anderen, nichteuropäischen Musikkulturen fordert und fördert eine Öffnung zu neuen musikalischen Ausdrucksformen, teils nichtschriftlichen, oral tradierten Musizierweisen und Formen des Probens, die den Horizont erweitern und einen offenen Dialog der Kulturen initiieren (s. S. 336, Tipp 18).

Einen solchen Dialog des Eigenen und Fremden und die Teilhabe am Leben des anderen, der heute wichtiger denn je ist, hat bereits Friedrich Hölderlin vor gut zwei Jahrhunderten gepriesen: „Ausgeteilet erfreut solch Gut und getauschet, mit Fremden, wird's ein Jubel" (Hölderlin 1992a, S. 288) und „Gut ist es, an andern sich zu halten. Denn keiner trägt das Leben allein." (Hölderlin 1992b, S. 391)

5.3.4 Tipps zur Probenpädagogik

1. Das höchste Ziel der Probenpädagogik ist die Selbständigkeit der Ensemblespieler.
2. Gemeinsame Ziele motivieren, vom Teilziel einer Probe bis zum Konzertereignis.
3. Freude und gute Atmosphäre sind der beste Nährboden für erfolgreiches Proben.
4. Erfolgserlebnisse machen glücklich, gemeinsame Fortschritte spornen an.
5. Ein animierender Probeneinstieg schafft Gemeinsamkeit und Konzentration, z. B.: Informierender Unterrichtseinstieg – Gemeinsame Zielbesprechung – Aktivierendes Warmup – Atem- und Körperübung – Lied, Kanon, Choral – Improvisation – Blattspiel – Spiel eines Repertoirestücks.
6. Die Basis des Ensemblespiels bilden Aufeinanderhören, Rhythmus und Intonation, die in systematischen Schritten erlernt werden sollten. Übungen zum Hören, Intonieren, zu Metrum und Rhythmus sind zentrale Lernfelder einer Ensembleprobe (Rüdiger 2007).[16]

16 Entsprechende Übungen finden sich auch in Geller 1997; Nimczik, Rüdiger 1997; Schafer 2002; Spanhove 2002.

7. Das „Mantra des Ensemblemusizierens" lautet: Stille – Stellung – Vorstellung – Anschauen – Atmen – Anfangen. Mit klarer Vorstellung, Atem, Geste, Blick Einsätze zu geben und das Spiel abzuwinken, zu führen und zu folgen etc. sind elementare Probeninhalte.
8. Jeder Spieler sollte in die Probengestaltung und Werkerarbeitung einbezogen werden und phasenweise die Probenleitung übernehmen.
9. Gute Vorbereitung und ein klarer Probenplan mit stimmigen Inhalten und Methoden ermöglichen Flexibilität und Freiheit.
10. Der Probenleiter muss leiten und loslassen, auf Einzelne eingehen, alle beschäftigen und Lehrer, Lernhelfer, Partner zugleich sein (Rollenflexibilität).
11. Jeder Einzelne und die Kammermusikgruppe als Ganzes werden angesprochen und aktiviert: durch individuelle Aufgabenstellung, gemeinsame Arbeitsgespräche, Fragen, Vorschläge, lebendige Kommunikation untereinander (kein Frontalunterricht).
12. Methoden des Probens sind wie beim Üben allgemein: langsam spielen – leise proben – Rhythmen sprechen, klatschen, wippen, variieren – in kleinen Einheiten (Portionen) proben – Detailarbeit mit Durchspielen größerer Komplexe abwechseln – Aufmerksamkeit auf verschiedene Gestaltungsaspekte lenken – das Stück in seinen Teilen und als Ganzes mental vergegenwärtigen und stellenweise auch auswendig proben. Wiederholung ist das A und O des Probens. Viel spielen!
13. Gemeinsames Partiturstudium, Interpretationsvergleiche anhand von Audio- und Videoaufnahmen, Abhören und Analysieren eigener Aufnahmen, Heraustretenlassen einzelner Spieler aus dem Ensemble, Tauschen, Auseinandernehmen, Weglassen, Kombinieren und Weiterführen einzelner Stimmen, Reduktion und Ergänzung der musikalischen Faktur, wechselseitiges Vorspielen und Nachspielen, die Verteilung der Spieler im Raum sowie Einsatzgeben und Zusammenspielen über weite Entfernungen sind spezifische Methoden des Probens im Ensemble.
14. Gemeinsames Improvisieren ist ein wichtiger Bestandteil von Ensembleunterricht und -probe. Improvisation macht Freude und lässt sich gut mit Werkerarbeitung verbinden.
15. Klare Aufgabenstellungen und Übeaufträge für das häusliche Üben bilden die entscheidende Brücke zwischen den Ensembleproben.
16. Vorspiele und Konzerte können in Kompaktphasen besonders intensiv vorbereitet werden.
17. Gemeinsame Vorspiele und Konzerte, Feiern, Feste, Freizeiten sind höchst motivierende, Gemeinschaft stiftende Erlebnisse, in die auch Eltern, Freunde und Verwandte als Mitspieler ins Ensemble einbezogen werden.
18. Gemeinsames Musizieren mit Schülern aus anderen, nichteuropäischen Musikkulturen fördert eine Öffnung zu neuen musikalischen Ausdrucksformen, Musizierweisen und Methoden des Probens, die den Horizont erweitern und einen offenen Dialog der Kulturen initiieren.

6 Nachdenken über instrumentalpädagogische Praxis

Die Professionalisierung instrumentalpädagogischer Praxis geht einher mit der Reflexion unterrichtspraktischer Vorhaben und diesbezüglich bereits erworbener Erfahrungen. Dabei verbirgt sich hinter dem Begriff der Professionalisierung das Ziel der Qualitätsverbesserung in den folgenden Bereichen: musikpraktische Fertigkeiten und künstlerische Ausdrucksfähigkeit, musikbezogenes und instrumentenspezifisches Sachwissen sowie fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen in Verbindung mit musikpädagogischer Handlungskompetenz. Auf dieser Grundlage wird persönliche und sachbezogene Gestaltungsfreiheit für pädagogisches Handeln erworben bzw. entwickelt. Zugleich kann dies zu einer Stärkung der eigenen Berufsethik beitragen. Die Reflexion dient also der Professionalisierung musikpädagogischen Handelns.

Im Unterrichtsalltag macht sich dies wie folgt bemerkbar: Wer ein Verständnis für die Komplexität von Unterricht hat, kann im Alltag mit der Vielfalt der Eindrücke und persönlichen Herausforderungen souverän umgehen. Wer über Unterricht systematisch nachdenkt, kann mit Alltagsproblemen im positiven Sinne distanzierter umgehen; in diesem Sinne kommt dem Nachdenken eine entlastende Funktion zu bzw. führt das Nachdenken zu einer „reflexiven Distanz", die notwendig ist, damit der Lehrende der Vielzahl pädagogischer Herausforderungen professionell begegnen kann (Meyer 2004, S. 138).

Zu präzisieren ist, wer über instrumentalpädagogische Praxis nachdenken sollte. Zum einen sind dies im Kontext der Ausbildungssituation Studierende und all jene, die an der künstlerisch-pädagogischen Qualifizierung von (künftigen) Instrumentalpädagogen beteiligt sind – sowohl im Rahmen der Hochschullehre als auch von Fortbildungen. Zum anderen sind es die im berufspraktischen Alltag lehrenden Instrumentalpädagogen selbst. Darüber hinaus sind die in der musikpädagogischen Forschung Tätigen zu nennen. All die Genannten beobachten Unterricht, dies jedoch mit einer gänzlich unterschiedlichen Absicht: Für den Wissenschaftler ist das Beobachten *eine* Forschungsmethode zur Datenerhebung neben vielen anderen; er ist nicht unmittelbar und dauerhaft am Unterricht beteiligt und trägt für diesen keine Verantwortung. Der (künftig) Lehrende hingegen ist unmittelbar in den Unterricht involviert und in der Regel für diesen verantwortlich; für ihn ist das Beobachten einer der zentralen Lernwege zur Selbstprofessionalisierung (s. Kap. 6.1). In deren Rahmen kommt neben der Beobachtung auch der Unterrichtsplanung Bedeutung zu: Diese dient sowohl der Vorbereitung von Unterricht als auch seiner Reflexion. Werden die planerischen Entscheidungen schriftlich fixiert, so bleiben diese beiden Funktionen erhalten, gewinnen jedoch in der Regel an Präzision und Verbindlichkeit (s. Kap. 6.2). Das Nachdenken über instrumentalpädagogisch relevante Sachverhalte spiegelt sich in der mittlerweile umfangreich vorliegenden Fachliteratur wider (s. Kap. 6.3) und steht in unmittelbarer Verbindung zum Anspruch des wissenschaftlichen Arbeitens im Kontext der Instrumentalpädagogik (s. Kap. 6.4).

Barbara Busch, Barbara Metzger

6.1 Instrumentalunterricht beobachten und bewerten

Jedes musikpädagogische Arbeiten ist unmittelbar mit Wahrnehmungs- und Beobachtungsvorgängen verbunden. Dabei bedeutet Wahrnehmung, dass wir mit Hilfe unserer Sinnesorgane Informationen aus der Innen- und Außenwelt aufnehmen und diese unter dem Einfluss von bereits vorhandenen Gedächtnisinhalten, von Denkprozessen sowie von Emotionen und Erwartungen verarbeiten. Während wir im wachen Zustand kontinuierlich wahrnehmen, schränkt Beobachtung diese unspezifische Wahrnehmung bewusst auf bestimmte Blickwinkel ein. Neben der Alltagsbeobachtung, die eher zufällig und von einem persönlichen Interesse gelenkt ist, stehen Beobachtungen, die innerhalb von Forschungsprojekten in der Regel von einer Hypothese geleitet und standardisiert durchgeführt und ausgewertet werden.

Im Instrumentalunterricht dient die Beobachtung als Grundlage der Reflexion und Bewertung von Unterricht. Beobachtung bezeichnet hier „die aufmerksame, planmäßige und zielgerichtete Wahrnehmung von Vorgängen [...] in Abhängigkeit von bestimmten Situationen. Ziel der Beobachtung ist es, den Gegenstand des jeweiligen Interesses möglichst genau zu erfassen." (Gymnich 2000, S. 29)[1]

Es ist kein Zufall, dass auch für das Erfassen von Instrumentalunterricht die Beobachtung von höchster Relevanz ist, denn diese zählt zu den Grundformen des Lehrens und Lernens (Aebli 1998, S. 81–112). Berücksichtigt man darüber hinaus, dass das Lernen am Modell (auch als Beobachtungs- oder Nachahmungslernen bezeichnet) besonders im Instrumentalunterricht eine unverzichtbare Arbeitsweise ist und vermutlich keine andere Lehr- und Lernart so häufig praktiziert wird, wenn es um die Vermittlung instrumentalpraktischer Fertigkeiten geht (Mahlert 1999, S. 54), dann wird offensichtlich, warum dem Thema Beobachtung bereits während des Musikstudiums sowohl im Rahmen fachdidaktischer Studienfächer als auch in Orientierungs- und Unterrichtspraktika viel Platz eingeräumt wird bzw. werden sollte.

Zudem verlangt die instrumentalpädagogische Berufspraxis die Fähigkeit zur Beobachtung von Unterricht und seinen Akteuren. Doch welche Begründungsansätze verbergen sich hinter diesem Anspruch?

1. Die Lehrenden können über die Unterrichtsbeobachtung Hilfen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen gewinnen.
2. Die Unterrichtsbeobachtung stellt für die Lehrenden eine Notwendigkeit dar, um Unterricht stringent vor- und nachbereiten, also planen zu können.
3. Besondere Aufmerksamkeit verlangt in diesem Kontext die Schülerbeobachtung, sofern man davon ausgeht, dass sich die Unterrichtsplanung unmittelbar am Schüler zu orientieren hat.

1 Zur Beobachtung im Sinne einer wissenschaftlichen Methode vgl. Lamnek 2010, S. 498–581.

4. Das Fokussieren der Beobachtungstätigkeit auf den Schüler ist jedoch nicht nur für eine schülerorientierte Unterrichtsplanung notwendig, sondern ergibt sich auch aus der Notwendigkeit, Schüler (und ggf. ihre Eltern) hinsichtlich ihres musikalischen Werdegangs zu beraten. Hierfür bietet es sich an, pro Schüler eine Beobachtungsmappe anzulegen, die ggf. bei Lehrerwechsel weitergereicht und fortgeführt wird. Sie kann gerade bei jüngeren Schülern als Grundlage für die Eltern-Kind-Beratung dienen. Ebenso kann sie genutzt werden, wenn Instrumentalunterricht in Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen und Kindertagesstätten stattfindet und Schüler ggf. zu bewerten sind.
5. Wird der eigene Unterricht beobachtet, so dient dies der (Selbst-)Reflexion, um beispielsweise nicht in Routine zu erstarren. Besonders effektiv kann es in diesem Kontext sein, wenn Kollegen gegenseitig ihren Unterricht beobachten und sich auf dieser Grundlage konstruktiv über ihre Arbeit austauschen.
6. Im Rahmen von Fremdevaluationen bildet die Beobachtung eine fundierte Grundlage für eine begründete Bewertung von Unterricht (und damit auch der beteiligten Lehrenden und Lernenden) sowie für konstruktive Rückmeldungen. So kommt z. B. die Aufgabe der Fremdevaluation im Studium den Dozenten zu oder im Beruf in der Regel den Vorgesetzten. Beide können nur dann angemessen evaluieren, wenn sie über entsprechende Beobachtungs- und Bewertungskriterien verfügen.

Das Hauptproblem der Unterrichtsbeobachtung besteht darin, dass – durchaus ungewollt – das Beobachten mit der Interpretation der beobachteten Sachverhalte und deren Bewertung vermischt oder gar verwechselt wird. Während die *Beobachtung* eine Antwort auf die Frage gibt: Was wird gesagt bzw. was wird getan?, antwortet die *Interpretation* auf die Frage: Wie verstehe ich das Gesagte bzw. das Verhalten? Die *Bewertung* wiederum gibt eine Antwort auf die Frage: Wie schätze ich das Gesagte bzw. das Verhalten ein? So könnte beschreibend festgestellt werden, dass ein Schüler weint. Diese Feststellung könnte z. B. als Traurigkeit oder als Ausdruck von Ängstlichkeit interpretiert werden. Eine Bewertung erfolgt, sobald es z. B. als Folge eines unangemessenen Lehrerverhaltens bezeichnet wird.

Vielfach erfolgt anstelle der Unterrichtsbeobachtung eine vorschnelle Unterrichtsinterpretation und -bewertung, obwohl (oder gerade weil) eine fundierte Wissensbasis fehlt, d. h. ohne detaillierte Kenntnis der Lehr-Lern-Voraussetzungen und ohne die vorhergehende Klärung von Beobachtungskriterien sowie Bewertungsmaßstäben.

Die schnelle Urteilsbildung stellt einen klassischen Fehler dar und dürfte mehr über den Beobachter selbst aussagen, als dass sie das Beobachtete spiegelt. „Das kommt nicht von ungefähr, denn jeder Mensch verspürt geradezu einen natürlichen Zwang, spontan Stellung zu nehmen und zu werten. Es bedarf einiger Übung und Disziplin, um sich zunächst auf eine einigermaßen objektive Darstellung von Sachverhalten zu beschränken." (Ernst 2012, S. 207) In diesem Sinne sind auch die folgenden Ausführungen zu verstehen, die zur differenzierten Unterrichtsbeobachtung anregen mögen.

6.1.1 Elemente des Unterrichts als Grundlage für die Beobachtung und Bewertung

Ausgehend von der Relevanz der Unterrichtsbeobachtung ist der Frage nachzugehen, was im Instrumentalunterricht beobachtet werden kann. Auf diesem Weg sollen sowohl Studierenden als auch bereits im Berufsalltag stehenden Lehrenden Anregungen für die professionelle, kriteriengeleitete Beobachtung (und Bewertung) von Instrumentalunterricht im Sinne eines Leitfadens an die Hand gegeben werden. Dabei wird hier – anders als im Studium und in der Fortbildung, wo oft auch Unterrichtsmitschnitte der Beobachtung zugrundeliegen – vom unmittelbaren Miterleben von Unterricht ausgegangen. Dieser Hinweis ist notwendig, da Unterrichtsmitschnitte bereits eine Form der Beobachtung bzw. der selektiven Wahrnehmung darstellen. Es wird nur das erfasst, worauf die Kamera gerichtet ist. Außerdem entspricht die Tonqualität aus aufnahmetechnischen Gründen oft nicht der realen Situation.

Da Unterricht ein äußerst komplexes, aus vielen aufeinander bezogenen Elementen bestehendes Geschehen ist (s. Abb. 6.1.1), kann seine Beobachtung nur gelingen, wenn eine klare Vorstellung besteht, was Unterricht überhaupt ist. Das Wissen über Unterricht allgemein bzw. die systematische Auseinandersetzung mit Instrumentalunterricht bietet gezielte Anhaltspunkte bzw. Kategorien für die Unterrichtsbeobachtung. Daher ist es hilfreich, in einem ersten Schritt zu überlegen, aus welchen Elementen sich Unterricht zusammensetzt. Dabei ist die Reihenfolge der nachfolgenden Ausführungen nicht im Sinne einer Rangfolge zu verstehen. In einem zweiten Schritt sind zentrale Zusammenhänge zwischen einzelnen Elementen aufzudecken.

Zu den *Rahmenbedingungen* zählen Faktoren, die den Unterricht maßgeblich bestimmen und sich in der Regel von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde nicht verändern. Dies sind:

- die Unterrichtszeit (Wochentag, Tageszeit, Unterrichtslänge),
- der Unterrichtsort (Gebäude der Musikschule oder andere öffentliche Gebäude sowie Privaträume des Lehrers oder des/der Schüler/s),
- der Unterrichtsraum (Beschaffenheit und Ausstattung) und
- die Sozialform (Einzel- und Gruppenunterricht).

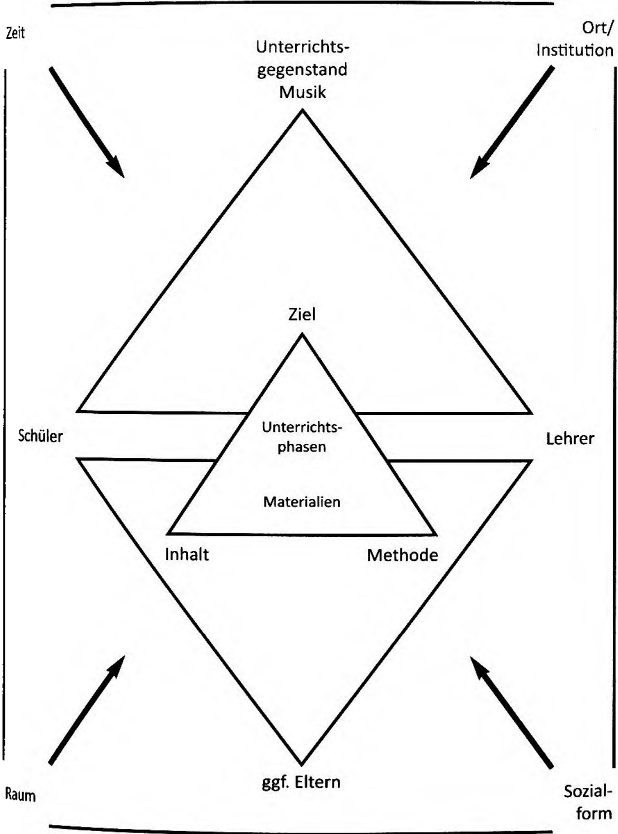


Abb. 6.1.1: Unterrichtsmodell

Jeder *Lehrende* verfügt über persönliche, individuelle Lehrvoraussetzungen, die das Unterrichtsgeschehen mittelbar oder unmittelbar beeinflussen. Über folgende Fragen lässt sich erschließen, welche Qualitäten der Lehrende in den Unterricht mit einbringt:

- Wie ist der Lehrende musikalisch sozialisiert?
- Über welche unterrichtsspezifische Ausbildung bzw. über welchen Studienabschluss verfügt der Lehrende?
- Über welche Unterrichtserfahrungen verfügt er?
- Über welche pädagogischen Schwerpunkte verfügt der Lehrende (erworben im Kontext persönlicher Unterrichtserfahrungen und/oder von Weiterbildungen).
- Welche künstlerischen Erfahrungen und Schwerpunkte kann er in den Unterricht einbringen wie z. B. Orchestertätigkeit, Solistentätigkeit, Ensembleleitung, Arrangieren und Komponieren, konzertpädagogische Aktivitäten.
- Welche persönlichen Zielvorstellungen prägen seinen Unterricht? Diese Vorstellungen könnten lauten: Förderung der Selbständigkeit des Schülers, Entfalten der Musizierlust, zügiges Erwerben spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten, Befähigung zum Ensemblespiel, Anregungen zum gestalterischen Umgang mit Kompositionen, Erwerb stilistischer Breite, Vermittlung von analytischem und kulturhistorischem Hintergrundwissen.

Dem Lehrer vergleichbar verfügt auch jeder *Schüler* über individuelle Voraussetzungen, die er in den Unterricht mitbringt und die folglich als Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen sind. Von folgenden Fragen kann sich der Lehrende leiten lassen, um den Schüler kennenzulernen und den Unterricht entsprechend gestalten zu können:

- Welche musikpraktischen Erfahrungen z. B. im Bereich des Elementaren Musizierens, des Singens und des Instrumentalspiels bringt der Lernende mit in den Unterricht?
- Über welches musikbezogene Sachwissen verfügt der Schüler?
- Über welche Hörerfahrungen und Hörgewohnheiten – live und/oder über Tonträger erworben – verfügt der Schüler?
- Warum will der Schüler das Instrument erlernen?
- Mit welcher Motivation kommt der Schüler in die aktuelle Stunde?
- Welchen Einfluss nehmen das Elternhaus und die Peergroup auf das musikbezogene Verhalten des Lernenden?
- Kann sich der Schüler situationsgerecht verhalten (Pünktlichkeit, Ordnung im Arbeitsmaterial etc.) und hält er Kommunikationsregeln ein (zuhören, ausreden lassen etc.)?
- Über welche kognitiven und sprachlichen Fertigkeiten verfügt der Schüler?
- Inwiefern verfügt der Schüler über Lerntechniken und Übestrategien?

Eltern spielen im Instrumentalunterricht eine maßgebliche indirekte Rolle, solange sie den Unterricht finanzieren und organisatorisch ermöglichen. Eine direkte Rolle spielen die Eltern bzw. vergleichbar verantwortliche Personen, wenn sie das Instrumentalspiel mit Interesse begleiten und das (tägliche) Üben unterstützen bzw. dies nicht oder kaum tun.

Die *Musik* stellt den *Unterrichtsgegenstand* eines jeden Instrumentalunterrichts dar. Dabei kann der Unterrichtsgegenstand in drei verschiedenen Formen vorliegen: als Klang (live oder über Tonträger), als Abbildung in traditioneller Notenschrift oder grafischer Notation oder als Improvisation.

Vorsicht ist geboten, dass es nicht zu einer Verwechslung des Unterrichtsgegenstands Musik mit Unterrichtsmaterialien oder Inhalten des Unterrichts kommt: Wird z. B. im Violinunterricht das Konzert in E-Dur von Johann Sebastian Bach (BWV 1042) erarbeitet, so stellt dieses Konzert den Unterrichtsgegenstand dar. Das dabei verwendete Notenmaterial ist das Material des Unterrichts. Ein möglicher Inhalt wäre die exemplarische Erarbeitung barocker Verzierungstechnik anhand dieses Gegenstands. Ein anderer Inhalt könnte eine Einführung in den Personalstil Bachs sein, sodass das Violinkonzert adäquat interpretiert werden kann.

Die Beantwortung der Frage, *was* im Unterricht angeboten wird, führt zu den Themen bzw. *Inhalten* des Unterrichts. Dabei bieten Lernfelder die Chance, Themen bzw. Inhalte des Instrumentalunterrichts zu strukturieren. Folgende Lernfelder lassen sich unterscheiden: Auswendigspiel, Blattspiel, Gehörbildung, Improvisation, Instrumentenkunde, Interpretation, Komposition, Körperschulung, Kulturgeschichte, Musiklehre, Rhythmusschulung, Spieltechnik, Üben, Vorspieltraining, Werkanalyse, Zusammenspiel.

Im Unterricht wird ein Thema in mehrere Inhalte aufgeschlüsselt, die wiederum je einem Lernfeld zugeordnet werden können. Daraus ergibt sich, dass mit einem Thema mehrere Lernfelder berührt werden. Wird z. B. im Querflötenunterricht das Thema *Einführung des Vibratos* behandelt, so erfährt dieses Thema je nach Zielsetzung der Stunde eine unterschiedliche inhaltliche Ausrichtung. Soll die Fertigkeit des Vibratospiels erworben werden, dann gehört dieser Inhalt dem Lernfeld Spieltechnik an; geht es um den bewussten Einsatz des Vibratos als Gestaltungsmittel, erfolgt die Zuordnung zum Lernfeld Interpretation; ebenso könnte der Unterrichtsinhalt Vibrato dem Lernfeld Kulturgeschichte zugewiesen werden, wenn es als musikhistorisches Phänomen betrachtet wird.

Ziele des Unterrichts benennen alle beabsichtigten Wirkungen von Unterricht. Ziele lassen sich entweder als solche benennen oder über das Verhalten der am Unterricht beteiligten Personen erschließen. Sowohl im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung als auch der Unterrichtsplanung und -reflexion ist es hilfreich, Ziele aus vier verschiedenen Perspektiven zu betrachten:

1. Ziele können sowohl aus der Perspektive des Lehrenden (= Lehrziele) als auch aus der Perspektive des Lernenden (= Lernziele) formuliert werden.
2. Ziele können je nach ihrer zeitlichen Dimension als langfristig, mittelfristig oder kurzfristig bezeichnet werden. Je nach zeitlicher Reichweite ändert sich der Abstraktionsgrad einer Zielformulierung vom Allgemeinen zum Konkreten. Langfristige Ziele benennen Leitgedanken, an denen sich die Unterrichtsdurchführung grundsätzlich orientiert. Mittelfristige Ziele beziehen sich auf mehrere Stunden. Zu den kurzfristigen Zielen gehören sowohl das konkrete Ziel einer Unterrichtsstunde als auch die Ziele der einzelnen Unterrichtsphasen.

3. Ziele können in vier verschiedene inhaltliche Bereiche untergliedert werden. So ist zwischen spieltechnisch-musikalischem, kognitivem, sozialem und persönlichkeitsformendem Zielbereich zu unterscheiden.
4. Ziele können hinsichtlich ihrer Orientierung unterschieden werden. Während Produktziele Lernergebnisse im Sinne von klar zu definierenden Endergebnissen anstreben, beziehen sich Prozessziele auf den Weg des Lernens und damit auf immer neu zu gewinnende, im Fluss befindliche Lernerfahrungen.[2]

In der nachfolgenden Tabelle ist das Zusammenspiel von inhaltlicher und zeitlicher Dimension anhand von Beispielen dargestellt; diese sind aus der Perspektive des Lehrenden formuliert. Im Einzelfall ist zu entscheiden, ob das jeweilige Ziel als Produkt- oder als Prozessziel gesetzt wird.

Tab. 6.1.1: Ziele des Unterrichts. Zusammenspiel von inhaltlicher und zeitlicher Dimension

	langfristig	**mittelfristig**	**kurzfristig**
spieltechnisch-musikalisch	Der Schüler (Sch) spielt in einem Ensemble mit.	Der Sch spielt B-Dur und Es-Dur über zwei Oktaven auf seinem Instrument.	Der Sch sammelt erste Erfahrungen mit der Spieltechnik des Überblasens.
kognitiv	Der Sch analysiert den Notentext und stellt sich die Musik innerlich vor.	Der Sch wendet die formbildenden Elemente Wiederholung und Kontrast im Rahmen der Analyse selbständig an.	Der Sch markiert wiederkehrende Motive im Notentext.
sozial	Der Sch fühlt sich mitverantwortlich für das Gelingen des jährlich stattfindenden Klassenabends.	Der leistungsstärkere Sch verhält sich kooperativ gegenüber den spieltechnisch-musikalisch schwächeren Schülern.	Der Sch hört aufmerksam zu, wenn ein anderer Sch alleine vorspielt, und beschreibt anschließend das Gehörte.
persönlichkeits-formend	Der Sch erarbeitet sich eigenständig die Interpretation neuer Werke.	Der Sch führt über vier Wochen ein Übetagebuch, um sich seiner Übestrategien bewusst zu werden.	Der Sch erlebt sich als kompetenter Urheber einer stimmigen Improvisation.

Im Kontext von Instrumentalunterricht können *Methoden* als Wege verstanden werden, die Lehrende und Lernende wählen, um musikbezogene Fertigkeiten und musikbezogenes Wissen zu vermitteln bzw. zu erwerben. Im Instrumentalunterricht ist zu unterscheiden zwischen Hand-

2 Eine differenzierte Betrachtungsweise von Zielen des Instrumentalunterrichts findet sich in Doerne 2010, S. 113–127.

lungsmustern, die sich zwingend aus dem Gegenstand der Musik ableiten lassen und daher als fachspezifisch bezeichnet werden, und allgemeinen, musikunabhängigen Handlungsmustern. Daraus ergeben sich vier Kategorien, mit denen das methodische Handeln im Instrumentalunterricht erfasst werden kann: So stellen die Umgangsweisen mit Musik sowie die Ausdrucksformen von Musik (inkl. der methodischen Hilfsmittel) die beiden fachspezifischen Handlungsmuster im Instrumentalunterricht dar; die Kommunikationsformen und die Lehr-Lern-Verfahren prägen als musikunabhängige Handlungsmuster den Instrumentalunterricht.

Unterrichtsphasen bezeichnen Zeitabschnitte innerhalb einer Unterrichtsstunde, die diese gliedern und eine Abfolge sinnvoller Handlungszusammenhänge darstellen. Die Abfolge der Phasen resultiert aus der Art und Weise, wie die Lernenden mit den Inhalten des Unterrichts umgehen (sollen). Unabhängig von dieser inhaltlichen Perspektive der Stundengliederung weist Unterricht aus formaler Sicht grundsätzlich die drei aufeinanderfolgenden Teile *Einstieg, Hauptteil* und *Schluss* auf. Diese Grobgliederung gilt für jede Unterrichtsstunde, und zwar unabhängig von deren Länge. Jeder Teil dieser formalen Unterrichtsstruktur kann wiederum aus mehreren Phasen bestehen, die jeweils mit spezifischen Funktionen verbunden sind.

Alle Gegenstände, die im Unterricht Verwendung finden, sind als *Unterrichtsmaterialien* zu bezeichnen. Grundsätzlich gehen von ihnen Anregungen zum Denken und Handeln aus. Je nach Einsatz eines Materials kann dieses unterschiedliche Funktionen erfüllen. Hierzu zählen neben dem Transportieren von Inhalten das Wecken der Aufmerksamkeit, das Training physiologischer Abläufe, die Anregung zum ausdrucksstarken Spiel und die Verwendung des Materials als methodisches Hilfsmittel.

In der Unterrichtsbeobachtung wird offensichtlich, dass zwischen diesen idealtypisch voneinander zu unterscheidenden Elementen zahlreiche Wechselwirkungen bestehen. Besonders prägend für jeden Unterricht ist jedoch zum einen die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler und zum anderen das Zusammenspiel von Zielen, Inhalten und Methoden.

Die am Unterricht beteiligten Personen sind in erster Linie der Lehrer und der oder die Schüler. Bei jüngeren Schülern sind ggf. auch die Eltern unmittelbar ins Unterrichtsgeschehen eingebunden. Lehrer und Schüler verfügen über Lehr- bzw. Lernvoraussetzungen, die sie mit in das Unterrichtsgeschehen einbringen. Über den Unterrichtsgegenstand Musik sind sie inhaltlich miteinander verbunden.[3] Darüber hinaus ist für alle Personen charakteristisch, dass sie im Unterricht miteinander kommunizieren. Dabei ist unter Kommunikation der verbale und nonverbale Austausch von Informationen zwischen Lehrenden, Lernenden und ggf. deren Eltern zu verstehen, der charakteristisch ist für das musikunabhängige methodische Handeln.

Auch zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden bestehen Wechselwirkungen, die in einer Unterrichtsstunde zum Tragen kommen. Sie führen dazu, dass es in der Wahl der Ziele, Inhalte und Methoden für eine konkrete Unterrichtsstunde durchaus Spielräume gibt, aber

---

3 In diesem Zusammenhang ist auf den Begriff des *Didaktischen Dreiecks* zu verweisen, der den Versuch darstellt, „die Grundstruktur des Unterrichts als Zusammenspiel von Lehrer, Schüler und Stoff anschaulich darzustellen" (Böhm 1982, S. 137).

keine Beliebigkeit. Anhand von zwei Beispielen lässt sich dies illustrieren: Geht es im Querflötenunterricht inhaltlich um die Einführung in die Spieltechnik des Überblasens mit dem Ziel, dass der Schüler selbständig entsprechende Erfahrungen sammelt, so bietet sich methodisch das entdeckenlassende Verfahren eher an als das fragend-entwickelnde Verfahren. Unter den Ausdrucksformen von Musik ist es geradezu zwingend, das Musizieren auf der Flöte anzuregen – und nicht die Ausdrucksform des Bewegens und Abbildens zu wählen. Demgegenüber ist es bei den Umgangsweisen mit Musik möglich, zwischen Improvisation und Reproduktion auszuwählen. Im Beispiel aus dem Querflötenunterricht ergibt sich das methodische Handeln aus der getroffenen Ziel- und Inhaltsentscheidung. Das folgende Beispiel illustriert den umgekehrten Weg: Hier bestimmt eine methodische Grundentscheidung verbunden mit einem spezifischen Ziel die Wahl der Inhalte einer Stunde. So wählt beispielsweise der Lehrende das entdeckenlassende Verfahren, weil er das Ziel verfolgt, die bisher geringe Interaktion seiner zwei Schüler zugunsten einer höheren Schüleraktivität im Unterricht aufzubrechen. Vor dem Hintergrund dieser Methoden- und Zielentscheidung besteht für mögliche Inhalte ein großer Spielraum. Dass dieser wiederum nicht beliebig groß ist, ergibt sich aus den Lernvoraussetzungen der Schüler.

Aus der Vielschichtigkeit von Unterricht ergibt sich, dass es unmöglich ist, die Querverbindungen zwischen allen genannten Elementen einer Unterrichtsstunde zu erfassen. Zum einen würde es die Aufmerksamkeit des Beobachtenden überfordern, zum anderen sind nicht alle Aspekte in jeder Stunde von Relevanz. Darum ist es sinnvoll, strukturiert an das Beobachten heranzugehen und Schwerpunkte zu setzen.

6.1.2 Durchführung der Unterrichtsbeobachtung

Die Frage nach dem Wie der Beobachtung verweist auf unterschiedliche Aspekte der Unterrichtsbeobachtung: auf die Rolle des Beobachters, auf das Beobachtungsinteresse sowie auf die Dokumentation des Beobachteten (Topsch 2002, S. 31–44).[4] Diese drei Aspekte werden im Folgenden ausgeführt.

Zu unterscheiden ist zwischen *teilnehmender* Beobachtung, in der der Beobachtende am Unterricht unmittelbar mitwirkt, und *nicht teilnehmender* Beobachtung, in der er den Unterricht passiv von außen beobachtet. Im Rahmen des Studiums dominiert in der Regel die nicht teilnehmende Beobachtung, da es ohne Berufserfahrung eine kaum zu bewältigende Herausforderung darstellt, zu beobachten und gleichzeitig am Unterricht teilzunehmen, geschweige denn zu beobachten und gleichzeitig selbst zu lehren. In Qualifikationssituationen – sei es im Studium oder im Beruf – nimmt die Person, der die Aufgabe der Bewertung zufällt, in der Regel nicht am Unterrichtsgeschehen teil. Stehen in einer Qualifikationssituation jedoch mehrere bewertende Personen zur Verfügung, so ist es durchaus sinnvoll, dass neben der nicht teilnehmenden Beob-

4 In diesem Kapitel geht es um die Unterrichtsbeobachtung im Kontext musikpädagogischer Professionalisierung. Ein Blick in die Qualitative Sozialforschung, in der sich die Beobachtung als wissenschaftliche Methode etabliert hat, ist empfehlenswert (z. B. Lamnek 2010, S. 498–581).

achtung auch eine teilnehmende erfolgt. Dies bietet sich allerdings nur in der Ensemblearbeit oder im instrumentalen Gruppenunterricht an.

Beobachtung kann spontan oder gelenkt erfolgen, wodurch sich unterschiedliche Beobachtungsinhalte ergeben. Die *spontane* Beobachtung (auch als freie oder unstrukturierte Beobachtung bezeichnet) „eignet sich zur Gewinnung erster Eindrücke und Vermutungen, wenn die Unterrichtsgeschehnisse von einer Art sind, die der Beobachter zuvor nicht erlebt hat" (Voigt 2003, S. 786), z. B. zu Beginn eines Orientierungspraktikums oder im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs bei einem neuen Kollegen.

Bei der *gelenkten* Beobachtung wird dieser Ansatz, in den die „Erwartungshaltungen des Beobachters und Zufälligkeiten seiner Aufmerksamkeitsrichtung unkontrolliert" (ebd.) einfließen, zugunsten der gezielten, systematischen Wahrnehmung eines einzelnen Beobachtungsaspekts oder weniger im Vorfeld bestimmter Aspekte, reduziert. Der Beobachtende formuliert also ein gezieltes Beobachtungsinteresse, um in der Beobachtung nicht zufällig von einer vermeintlichen Auffälligkeit zur nächsten zu springen. Dadurch lässt sich auch dem Eindruck entgegenwirken, bereits alles gesehen zu haben und nichts Neues mehr beobachten zu können. Mögliche Beobachtungsschwerpunkte lassen sich aus den oben skizzierten Elementen des Unterrichts und ihren strukturellen Bezügen ableiten. Beispielsweise könnte die Lehrer-Schüler-Beziehung oder der Umgang mit einem spieltechnisch-musikalischen Problem wie dem des Pedaleinsatzes im Klavierunterricht im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Im Rahmen des Studiums, in Bewerbungssituationen, in beruflichen Bewertungssituationen sowie im Kontext der Selbstprofessionalisierung gilt die Aufmerksamkeit in der Regel dem Beobachten des Unterrichtsverlaufs, der Beobachtung eines Schülers oder der des Lehrenden. So findet sich am Ende dieses Kapitels ein Beispiel für die Beobachtung eines Unterrichtsverlaufs (s. Abb. 6.1.2, S. 350) und im Kapitel zum propädeutischen Instrumental- und Anfangsunterricht ein Vorschlag zur Schülerbeobachtung (s. Kopiervorlage 2, S. 318). Am Beispiel der Lehrerbeobachtung wird im Folgenden gezeigt, wie ein Beobachtungsinteresse in Form von Fragen gezielt festgelegt werden kann. Die in diesem Zusammenhang skizzierten Fragen setzen voraus, dass der Beobachtende über instrumentalpädagogisches Fachwissen verfügt bzw. dieses erwerben will.[5]

Fragenkatalog zur Lehrerbeobachtung

1. Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Lernvoraussetzungen des Schülers (bzw. der Schüler) und den Unterrichtsinhalten?
2. Wie lässt sich der Zusammenhang einzelner Unterrichtsphasen beschreiben?
3. Welche Umgangsweisen mit Musik werden ermöglicht?
4. Welche Ausdrucksformen werden beim Schüler angeregt?
5. Wie viel Raum wird dem Musizieren an sich gegeben?

---

5 Siehe dazu auch die unterrichtspraktischen Empfehlungen für Lehrende zur Kommunikation im Unterricht im Kapitel 4.1.13.

6. Inwiefern korrespondiert das Lehrtempo mit dem Lernverhalten des Schülers (bzw. der Schüler)?
7. Welche Lehr-Lern-Ziele sind zu erkennen?
8. Wie wird der Unterrichtsraum genutzt?
9. Welche Aktionsformen werden initiiert?
10. Welche Unterrichtsmaterialien werden verwendet?
11. Wie wird der Schüler (bzw. werden die Schüler) in das Unterrichtsgeschehen eingebunden?
12. In welchem Verhältnis stehen Lehrer- und Schüleräußerungen (Quantität, Sprachniveau)?
13. Inwiefern wird Körpersprache eingesetzt?
14. Inwiefern setzt der Lehrer seine Sprech- und Singstimme ein (Quantität, Niveau)?
15. Inwiefern setzt der Lehrer sein eigenes spieltechnisch-musikalisches Können ein (Quantität, Niveau)?
16. Inwiefern gelangt Sachwissen angemessen zum Einsatz?
17. Wie ist die Unterrichtsatmosphäre zu beschreiben?

Neben der Rolle des Beobachtenden und den Inhalten der Beobachtung bezieht sich ein dritter Aspekt der Unterrichtsbeobachtung auf die Tatsache, dass das Wahrgenommene in der Regel in einer vorher zu bestimmenden Form zu *dokumentieren* ist. Somit stellt sich die Frage, wie – jenseits von audiovisuellen Unterrichtsmitschnitten – schriftlich protokolliert werden kann, damit die Beobachtungsinhalte sowohl für einen selbst zugänglich bleiben als auch für andere Personen nachvollziehbar sind und als Reflexionsgrundlage dienen können.

Für das schriftliche Fixieren von Unterrichtsbeobachtungen gibt es keine allgemeingültigen Regeln. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass es unmöglich ist, die Komplexität von Unterricht vollständig zu erfassen. Zum anderen ist jede Aufzeichnung davon abhängig, mit welchem Ziel sie angefertigt wird. Aus diesen Überlegungen ergibt sich eine Vielzahl formaler Möglichkeiten für das Protokollieren von Unterricht. Üblicherweise wird zwischen folgenden drei *Protokollformen* unterschieden:

1. Nicht formalisiertes Protokoll: Im Rahmen der spontanen (bzw. freien oder unstrukturierten) Beobachtung bietet es sich an, möglichst genau zu notieren, was Schüler und Lehrer sagen und tun. In diesem Fall handelt es sich um ein nicht formalisiertes Protokoll, das gelegentlich auch als Unterrichtsmitschrift bezeichnet wird. Dabei ist eine *vollständige* wörtliche Mitschrift nicht zu leisten; diese könnte nur nachträglich als Abschrift einer Ton- oder Videoaufnahme erstellt werden. Soll bereits im Unterricht möglichst genau mitgeschrieben werden, dann bietet es sich an, ein Papier mit zwei Spalten anzulegen: Links wird das Unterrichtsgeschehen notiert, rechts werden eventuelle Fragen und Kommentare festgehalten.
In diesem Zusammenhang ist auch auf das Unterrichtstagebuch zu verweisen. Hier notiert der Lehrende nicht etwa den exakten Unterrichtsverlauf, sondern vermerkt Erfahrungen bzw. zentrale Gedanken, um diese Notizen dann als Planungsgrundlage für die folgende Stunde bzw. für den weiteren Unterrichtsverlauf verwenden zu können.
2. Formalisiertes Protokoll: Wird die Unterrichtsbeobachtung auf einen ausgewählten Aspekt gerichtet, dann erfolgt die Dokumentation mit Hilfe eines formalisierten Protokolls. So könnte die Aufmerksamkeit ganz auf das zeitlichen Verhältnis des aktiven Musizierens zum Un-

terrichtsgespräch gelenkt werden; hier wäre zu ermitteln, wie hoch jeweils der Spiel- bzw. Redeanteil des Lehrers bzw. Schülers ist. Ein entsprechendes Raster muss im Vorfeld der Beobachtung für das Fixieren der gemessenen Zeiten entwickelt werden. Eine Strichliste würde genügen, wenn beispielsweise ermittelt werden soll, in welchem quantitativen Verhältnis Wissensfragen (z. B.: Aus welcher Epoche stammt dieses Duett?) und Handlungsaufträge (z. B.: Verteile dein Körpergewicht gleichmäßig auf beide Füße!) stehen.
Im Rahmen von Hospitationen, wie sie oft im Studium erfolgen, wird kaum auf ein formalisiertes Protokoll zurückgegriffen; üblich ist es jedoch im Kontext der Unterrichtsforschung.

3. Teilformalisiertes Protokoll: Im Rahmen der Lehrerausbildung dominiert die Verwendung teilformalisierter Protokolle. Im Prinzip handelt es sich dabei um strukturierte Unterrichtsmitschriften in tabellarischer Form: Es werden Spalten für Aspekte vorbereitet, die im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung als besonders wichtig erachtet werden. Folglich ist die Struktur eines teilformalisierten Protokolls abhängig vom Fokus der Beobachtung. Im Folgenden sind teilformalisierte Protokolle für die Beobachtung des Unterrichtsverlaufs sowie für die Beobachtung des Lehrerverhaltens beispielhaft skizziert. Neben der Beobachtung des Schülers spielen diese beiden Schwerpunkte in Aus- und Fortbildungssituationen eine große Rolle.
Im Kopf des teilformalisierten Protokolls erfolgen formale Angaben zur Unterrichtssituation. In der anschließenden Tabelle ist für jeden Beobachtungsschwerpunkt eine Spalte vorgesehen. Beim Ausfüllen einer solchen Tabelle ist es hilfreich, Abkürzungen zu verwenden, Aussagen der Unterrichtsteilnehmer in direkter Rede zu vermerken und Materialien nur zu notieren, wenn sie erstmals eingesetzt werden (s. Abb. 6.1.2, S. 350). Hier gilt die Aufmerksamkeit besonders dem Unterrichtsverlauf mit den Beobachtungsaspekten Zeit, Ziel der Phase, Lehreraktivität, Schüleraktivität und Material. Eine weitere Spalte wurde bewusst freigelassen; hier ist im konkreten Fall zu entscheiden, ob sie für einen speziellen Beobachtungsaspekt Verwendung finden soll oder für Kommentare bzw. Fragen des Beobachtenden genutzt wird.

Eine Möglichkeit für die schriftliche Dokumentation eines *Unterrichtsverlaufs* zeigt das folgende Beispiel (s. Abb. 6.1.2) aus dem Gitarrenunterricht zum Thema *Liedbegleitung mit vier Akkorden*; die genannten Personen sind frei erfunden. Hier wurde die Aufmerksamkeit auf sieben Aspekte gelenkt, was bereits eine hohe Anforderung an den Beobachtenden stellt.

Teilformalisiertes Protokoll zum Unterrichtsverlauf

Datum/Uhrzeit: *14. Oktober 2008 / 16.00–16.45 Uhr*
Lehrer/in: *Herr Förster*
Sozialform, ggf. Schülername(n), ggf. Gruppengröße: *Vierergruppe*
Stundenthema: *Liedbegleitung mit vier Akkorden*

Ort: *Grundschule am Marienberg, Klassenzimmer der 2a*
Fach: *Gitarre*

Protokollant/in: *Bettina Meier*

Zeit	Ziel der Phase	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Material	Welche Umgangsweise mit Musik erfolgt?	Welche Ausdrucksform wird angewandt?
0'–5'	Spielbereitschaft herstellen	Lehrer (L) bittet Schüler (Sch), selbständig Gitarren zu stimmen. Geht zu zwei Sch und hilft ihnen.	Sch sind in vier Ecken des Raumes verteilt und stimmen ihre Instrumente.	4 Stühle, 4 Fußbänkchen, 4 Gitarren	-	-
6'–10'	Hörrepertoire schaffen	L legt in jede Raumecke eine Akkordkarte als stummen Impuls.	Nach kurzem Ausprobieren spielt jeder Sch seinen Akkord mehrmals vor.	4 Karten, mit jeweils einem unterschiedlichen Akkordsymbol	Rezeption	Musizieren mit Instrument
11'–15'	Akkorde hörend differenzieren	L erklärt Regel: „Ich spiele nun mit unseren Akkorden. Wer seinen Akkord hört, spielt mit."	Sch hören und spielen: anfangs zögerlich, dann zunehmend sicherer zur rechten Zeit.	-	Rezeption, Reproduktion	Musizieren mit Instrument
16'–20'	Liedmelodie singen	L zeigt mit Solmisationshandzeichen eine neue Melodie.	Sch ahmen die Handzeichen nach und kommen zum Singen der Melodie.	Liedmelodie	Reproduktion	Bewegen, Singen
...	...	...	...	...	...	...

Abb. 6.1.2: Beispiel für ein teilformalisiertes Protokoll zum Unterrichtsverlauf

Grundwissen Instrumentalpädagogik | Barbara Busch (Hrsg.)

Teilformalisiertes Protokoll zum Unterrichtsverlauf

Datum/Uhrzeit: ______ Ort: ______

Lehrer/in: ______ Fach: ______

Sozialform, ggf. Schülername(n), ggf. Gruppengröße: ______

Stundenthema: ______ Protokollant/in: ______

Zeit	Ziel der Phase	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Material	Welche Umgangsweise mit Musik erfolgt?	Welche Ausdrucksform wird angewandt?

Zu BV 394

Kopiervorlage 4: Teilformalisiertes Protokoll zum Unterrichtsverlauf[6]

6 PDF-Dokument steht auf www.breitkopf.de zum Download bereit (BV 394 suchen und Vorlage unter „Downloads" auswählen).

6.1.3 Gestaltung einer Evaluation

Die Bewertung von Unterricht ist nicht nur im Studium aktuell, sondern auch im Berufsalltag. In beiden Zusammenhängen bildet die differenzierte, zielgerichtete Unterrichtsbeobachtung eine optimale Grundlage für die Bewertung von Instrumentalunterricht. Hier stehen zwei Fragen im Zentrum: Was macht guten Instrumentalunterricht aus? Anhand welcher Kriterien lässt sich die Qualität von Instrumentalunterricht bestimmen?[7]

Ausgehend von diesen beiden Leitfragen geht es im Folgenden nicht um einzelne unterrichtspraktische Anregungen, die im Idealfall auch zu hoher Unterrichtsqualität führen, sondern um ein *systematisches* Nachdenken über die Qualität von Instrumentalunterricht. Hierfür sind sowohl die empirische Lehr-Lern-Forschung als auch die Allgemeine Didaktik die geeigneten Bezugswissenschaften. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass beide Disziplinen beim Erforschen und Nachdenken über „guten Unterricht" gänzlich unterschiedliche Interessen verfolgen (Terhart 2002). Während die empirische Lehr-Lern-Forschung primär ihre Aufmerksamkeit auf die tatsächliche Wirkung von Unterricht lenkt, also am Produkt des Unterrichts interessiert ist, analysiert die Didaktik den Unterrichtsprozess und formuliert unterrichtsmethodische Forderungen, die ihres Erachtens zum Gelingen von Unterricht beitragen (Helmke 2010, S. 23–25).

Aussagen über die Qualität von Instrumentalunterricht beziehen sich folglich sowohl auf die Unterrichtsprozesse als auch auf die Unterrichtsprodukte. Trotzdem verbietet sich eine schnelle und knappe Beantwortung der Frage, was guten Instrumentalunterricht ausmacht: Instrumentalpädagogische Angebote sind nicht *per se* gut oder schlecht, zum einen weil Unterricht ein komplexes Phänomen ist, das von vielen Faktoren abhängig ist, zum anderen, weil Qualität ein relativer Begriff ist. Vier Gründe sind anzuführen, warum Qualität ein vielschichtiger Begriff ist und es „den" guten Instrumentalunterricht nicht geben kann.

- Qualität ist ein relativer Begriff, weil er davon abhängig ist, wer mit welcher Absicht die Qualitätsfrage stellt. Aus wessen Perspektive wird Instrumentalunterricht bewertet? So wird beispielsweise ein Musiklehrer sein Augenmerk auf andere Aspekte legen als ein Schulleiter. Und Eltern werden andere Dinge wünschen und schätzen als ein Lokalpolitiker, der über die Vergabe von Fördermitteln zu entscheiden hat.
- Qualität ist ein relativer Begriff, weil er von der Antwort abhängig ist, für wen etwas gut sein soll. Welche Zielgruppe soll erreicht werden? Zu bedenken ist, dass die Lernvoraussetzungen in jedem Alter höchst heterogen sind. Dies betrifft das Sprachverständnis und verbale Ausdrucksvermögen ebenso wie motorische Fähigkeiten (s. Kap. 5.1.1).
- Ob Unterricht als gut oder schlecht eingeschätzt wird, hängt davon ab, welche Zielkriterien dem Unterricht zugrundeliegen. Es geht also um die Prozess- und Produktqualität von Instrumentalunterricht.
- Ein weiterer Begründungsansatz für die Relativität des Qualitätsbegriffs hängt mit seiner Definition zusammen: Wer die Qualitätsfrage stellt, muss bedenken, dass Qualität keine unmittelbar zu beobachtende Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objekts ist, „sondern

---

7 Vergleiche dazu ergänzend die Ausführungen von Dieter Fahrner zur „Bewertung, Entwicklung und Sicherung der Unterrichtsqualität anhand von 12 Merkmalen" (Fahrner 2013, S. 97–170).

das *Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes*" (Heid 2000, S. 41; kursiv im Original). Ob also Instrumentalunterricht als gut bezeichnet wird, hängt davon ab, wie er beschaffen ist und wie dies bewertet wird. Erst die Bewertung seiner Merkmale führt zu Qualitätskriterien: Wenn beispielsweise im Gitarren-Gruppenunterricht alle Kinder irgendwie und durcheinanderspielen, dann ist das Gitarrenspiel das Objekt bzw. das Merkmal, auf das der Bewertende seine Aufmerksamkeit legt. Die Beschaffenheit ist, dass das Gitarrenspiel irgendwie und durcheinander erfolgt. Dieses Gitarrenspiel wird als hochwertig eingeschätzt, wenn es akustisch spiegelt, dass die Kinder engagiert und kreativ ihr Instrument erkunden. Negativ wird seine Beschaffenheit bewertet, wenn sich das Spiel der Kinder für den Bewertenden als Chaos offenbart, weil es etwa die erwünschte individuelle Arbeit an differenzierter Klanggestaltung auf der Gitarre nicht erkennen lässt.

Damit sind vier Gründe genannt, warum Qualität ein relativer Begriff ist. Insofern ist auch die eingangs genannte Leitfrage „Was macht guten Instrumentalunterricht aus?" zu pauschal formuliert. Damit diese Frage nicht ins Leere führt, ist sie umzuformulieren: Welche Merkmale soll ein Instrumentalunterricht aufweisen und wie werden diese von wem bewertet? Eine Bewertung von Instrumentalunterricht sollte an dieser Leitfrage ausgerichtet werden. Zudem sollte eine bewusste Gestaltung der Evaluation erfolgen, indem im Vorfeld allen Beteiligten die spezifische Unterrichts- und Bewertungssituation bewusst ist, die Bewertungsgrundlage geklärt wird, die Qualitätsmerkmale festgelegt werden und generell die Relativität von Bewertung bedacht wird:

1. Sowohl im Studium als auch im beruflichen Kontext kann prinzipiell zwischen drei verschiedenen *Unterrichtssituationen* unterschieden werden: Die Situation könnte dergestalt sein, dass der oder die Schüler dem Lehrer unbekannt sind, so wie es im Rahmen von Bewerbungsverfahren typisch ist. Im gleichen Rahmen, besonders aber innerhalb von Abschlussprüfungen im Studium, kommt es zu sogenannten Prüfungslehrproben, die mit einem oder mehreren bekannten Schülern durchgeführt werden, in denen unterrichtspraktische Kompetenzen möglichst breit gezeigt werden und die unterrichtsdramaturgisch „rund" wirken. Hiervon heben sich sogenannte Übungslehrproben ab, wie sie in Ausbildungssituationen üblich sind. In ihnen geht es primär darum, einzelne didaktische Aspekte ins Zentrum zu stellen. So kann die Aufmerksamkeit z. B. auf die Lehrersprache gelenkt werden, auf das Vorbereiten der Hausaufgaben oder auf die Anleitung zu einer Improvisation.
   Die unterschiedlichen Unterrichtssituationen führen ihrerseits zu verschiedenen *Bewertungssituationen*, die es wahrzunehmen gilt: In einem Bewerbungsverfahren geht es in der Regel nicht nur um die gezeigte Unterrichtskompetenz, sondern es stellt sich u. U. auch die Frage, ob der Bewerber persönlich und fachlich ins Kollegium passt. Eine übergeordnete Frage, die Übungs- und Prüfungslehrproben oft begleitet, ist die nach der bisherigen Entwicklung der didaktischen Fertigkeiten des Studierenden.
2. Der beobachtete Unterricht bildet die *Bewertungsgrundlage*. Der in dieser Lehrprobe gewonnene Eindruck kann durch einen schriftlichen Unterrichtsentwurf der Lehrkraft ergänzt werden. Dies gilt auch für ein Kolloquium, in dem die Lehrkraft sich im Anschluss an die Lehrprobe zur Unterrichtssituation äußert. Wenngleich die Lehrprobe für eine Beurteilung maßgeblich ist, so ist die Bedeutung der schriftlichen und mündlichen Äußerungen nicht zu

unterschätzen: Während dem schriftlichen Entwurf zu entnehmen ist, ob Unterricht antizipiert werden kann, zeigt sich im Kolloquium die Reflexionsfähigkeit des Lehrenden, d. h. der Lehrende realisiert, wie er im Unterricht gehandelt hat, er erläutert bzw. begründet dies und kann Alternativen aufzeigen.
Ob die Lehrprobe durch einen schriftlichen Entwurf und ein Kolloquium ergänzt wird, ist im Einzelfall zu klären. Sollte sich die Prüfungsgrundlage aus zwei oder drei Teilen zusammensetzen, dann ist im Vorfeld zu bestimmen, wie diese gewichtet werden. Die Entscheidung sollte nicht nur den Prüfenden bewusst, sondern auch für den Kandidaten transparent sein. Dies gilt gleichermaßen für die nachfolgend genannten Qualitätsmerkmale.

3. Wird Unterricht evaluiert, so ist im Vorfeld der Beobachtung festzulegen, auf welche Aspekte geachtet und wie das Beobachtete bewertet werden soll. Die *Qualitätsmerkmale* sind also individuell zu benennen, ohne dass dies mit Beliebigkeit verwechselt werden darf. Zum einen stellt die Unterrichts- und Bewertungssituation einen verbindlichen Rahmen dar. Zum anderen hat die empirische Lehr-Lern-Forschung allgemeingültige Aussagen zur Unterrichtsqualität ermittelt, die es zu berücksichtigen gilt (s. Kap. 6.1.4).
4. Unabhängig davon, welche Qualitätsmerkmale einer Bewertung zugrundegelegt werden, ist zu bedenken, dass jede Bewertung ebenso *relativ* ist wie bereits die Beobachtung und deren Interpretation. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass die Beantwortung der Frage „Wie interpretiere ich das Beobachtete?" von verschiedenen Aspekten beeinflusst wird, die im Kontext der psychologischen Forschung systematisiert wurden und hier als Beobachtungs- und Bewertungsfehler bezeichnet werden. Besonders einflussreich dürften sein: Voreinstellungen wie „Im Musikunterricht muss viel musiziert werden", Vorabinformationen wie „Das wird eine gute Stunde, denn der Lehrer hat viel Unterrichtserfahrung", Ersteindruck wie „Die Lehrerin ist derart nervös beim Unterrichten; sie wird mit schwierigen Schülern nicht zurechtkommen" und Globaleindruck wie „Der Lehrer agiert hektisch; dabei wird übersehen, dass er brillant vorspielt und ideenreich unterrichtet." Hinzukommen Kontrastfehler, d. h. hier wird primär das bemerkt, was im Gegensatz zu den Persönlichkeitsmerkmalen des Beobachters steht, Projektionsfehler, d. h. eigene Sichtweisen und Probleme werden auf andere Personen übertragen, sowie der Fehler der zentralen Tendenz, d. h. in der Bewertung wird vorsichtig agiert bzw. der Bewertende tendiert „zur Mitte", weil er den zu Beobachtenden nicht gut kennt.

6.1.4 Qualitätsmerkmale für die Bewertung von Instrumentalunterricht

Wie oben bereits ausgeführt, muss die Bewertung von Instrumentalunterricht an folgender Leitfrage ausgerichtet werden: Welche Merkmale soll ein Instrumentalunterricht aufweisen, und wie werden diese von wem bewertet? Als Antwort auf diese Frage werden im Folgenden sechs Kriterien thesenartig benannt, die als Maßstäbe für die Bewertung herangezogen werden können. Dabei werden Erkenntnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung berücksichtigt, die fachübergreifend Merkmale guten Unterrichts ermittelt hat (Helmke 2010; Meyer 2004).

1. Das Unterrichtsklima soll lern- und musizierförderlich sein. Dabei wird mit dem Begriff Klima „die *humane* Qualität der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Beziehung beschrieben" (Meyer 2004, S. 47; kursiv im Original). Aus didaktischer Perspektive tragen Regelklarheit, Begeisterungsfähigkeit (und im Unterricht mit jüngeren Kindern die aktive Elternarbeit) wesentlich zum intakten Miteinander bei. Diese drei Parameter lassen sich wie folgt umreißen.
   Regelklarheit: Unterricht, und besonders solcher, der in Gruppen stattfindet, benötigt gemeinsam besprochene Regeln, die konsequent von allen eingehalten werden. Gelingt dies nicht, ist ein effektiver Musikunterricht nicht möglich.
   Begeisterungsfähigkeit: Nur wer sich für etwas begeistert, kann auch andere für diese Sache begeistern. Wenn ich als Lehrer mit Begeisterung bei der Sache bin, dann trägt diese Haltung zu einem lern- und musizierförderlichen Klima bei.
   Elternarbeit: Im Instrumentalunterricht mit jüngeren Kindern ist eine aktive Eltern- bzw. Familienarbeit notwendig, die der Lehrende initiiert. Ziel ist, dass die jeweiligen Bezugspersonen die Beschäftigung des Kindes mit dem Instrument außerhalb des Unterrichts unterstützen.
2. Unterricht ist inhaltlich und strukturell transparent und stimmig zu gestalten. Ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen erkennbarer roter Faden durchzieht die einzelne Stunde bzw. mehrere Stunden.
   Empirisch abgesichert ist die Erkenntnis, dass informierende Unterrichtseinstiege sowie die Arbeit mit Ritualen aus Perspektive der Schüler zur Transparenz des Unterrichtsgeschehens und damit auch zur Sicherheit der Lernenden beitragen. Beides bewirkt, dass es zu einer Optimierung von Lernerfolgen kommen kann.
3. Der Anteil sogenannter echter Lernzeit soll möglichst hoch sein. „Echte Lernzeit" meint nicht die vom Schüler im Unterricht zugebrachte Zeit, sondern nur „die vom Schüler tatsächlich aufgewendete Zeit für das Erreichen der angestrebten Ziele" (Meyer 2004, S. 40). Damit gehören organisatorische Aufgaben, Disziplinierungsmaßnahmen, Zeitverbrauch durch mangelnde Vorbereitung des Raumes durch Lehrer oder Schüler u. Ä. in der Regel nicht zur echten Lernzeit (ebd., S. 39).
   Folgende didaktische Maßnahmen tragen dazu bei, die Dauer echter Lernzeit zu erhöhen: Wechsel von aktiven Lernphasen und erholsamen Pausen, nicht von der Sache abschweifen, Schüler nicht beim Lernen stören, gute Vorbereitung sowie Pünktlichkeit des Lehrers und der Schüler, Auslagerung von organisatorischen Angelegenheiten, Aufgabenformulierungen, die dem Leistungsvermögen der Schüler entsprechen.
4. Auf heterogene Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist adäquat zu reagieren. Das Unterrichtsangebot muss zum Schüler bzw. zur Zielgruppe passen. Das ist kein einfaches Unterfangen, denn Schüler sind so unterschiedlich sozialisiert, dass kaum allgemeine Aussagen über ihre musikalischen Lernvoraussetzungen möglich sind. Insofern kann ein und dasselbe Angebot für den einen Schüler passend und damit für ihn qualitativ hochwertig, für den nächsten Schüler hingegen ungeeignet sein.
5. Methodenvielfalt ist notwendig, damit der Lehrende den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler gerecht werden kann. Dabei meint Methodenvielfalt, dass im Unterricht neben

den musikunabhängigen Handlungsmustern sowohl den verschiedenen Umgangsweisen mit Musik als auch den Ausdrucksformen von Musik Raum gegeben wird. Von Methodenvielfalt im engeren Sinne kann gesprochen werden, wenn ein- und derselbe Lerninhalt auf unterschiedlichen Wegen angeboten wird; im weiteren Sinne bezieht sich der Begriff auf mehrere Lerninhalte, die jeweils auf einem anderen Weg vermittelt werden.

6. Die Lehrperson muss über Sachkompetenz verfügen. Sachkompetenz umfasst das eigene spieltechnisch-musikalische Können im Umgang mit Instrument und Stimme sowie musikbezogenes Fachwissen. Da das Erlernen eines Instruments zum großen Teil ein auditives und motorisches Lernen darstellt, spielt das Vorbild des Lehrenden didaktisch eine zentrale Rolle.
   In Evaluationssituationen bieten diese sechs Kriterien eine Orientierungshilfe für die Bewertung.

Im Folgenden findet sich ein Beispiel für die Beobachtung und Bewertung einer Prüfungslehrprobe, wie sie im Rahmen eines instrumentalpädagogischen Studiums üblich ist. Dabei steht die Kompetenz des Unterrichtenden im Zentrum. Es wird davon ausgegangen, dass die Bewertung auf der vom Prüfling durchgeführten Unterrichtsstunde sowie auf der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung und dem anschließenden Kolloquium basiert. In einem Evaluationsbogen werden für alle drei Prüfungsteile beispielhaft Beobachtungsaspekte benannt, also Merkmale, die die inhaltliche Grundlage für die Bewertung darstellen (s. Kopiervorlage 5, S. 357). In der Bewertung dieser Merkmale sollten die o. g. Kriterien berücksichtigt werden. Zugleich ist die spezifische Evaluation zu bedenken, wie folgendes Beispiel illustriert. Unter dem Merkmal „Methodische Ideen und Hilfestellungen" werden die eingesetzten methodischen Verfahren beschrieben, und anschließend wird die Frage beantwortet, inwiefern die gewählten Verfahren der Unterrichtssituation angemessen waren: Das rhythmische Phänomen der Synkope wird mit Stimme und Körperklängen erprobt, grafisch abgebildet und in einer Echoübung zwischen Lehrer und Schüler mit dem Instrument geübt. Dies gelingt dem Schüler. Anschließend wird ein kurzes Musikstück, das von Synkopen geprägt ist, vom Blatt gespielt. Dies gelingt dem Schüler nicht. Wird der Bewertung das Kriterium der Methodenvielfalt zugrundegelegt, so sind die Ideen und Hilfestellungen des Lehrenden positiv zu beurteilen. Bedenkt man aber, dass dem Schüler die Übertragung des praktisch Erprobten auf das Notenbild nicht gelungen ist, so liegt folgende Vermutung nahe: Offensichtlich ist dem Lehrer entgangen, dass der Schüler noch nicht ausreichend mit dem Lesen traditioneller Notenschrift vertraut ist. Dies ist im Evaluationsbogen unter dem Merkmal des „Beobachtungsvermögens" zu vermerken und unter dem Bewertungskriterium der Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen des Schülers negativ zu beurteilen. Es hat sich gezeigt, dass Methodenvielfalt nicht per se als gut oder schlecht zu bezeichnen, sondern immer mit Blick auf die spezielle Situation zu bewerten ist.

Grundwissen Instrumentalpädagogik — Barbara Busch (Hrsg.)

Formular zur Evaluation einer Lehrprobe

Name: ______________________ Instrument: ______________

Sozialform und Niveau der Lehrprobe: ____________ Datum: ______________

1) Unterricht	Beschreibung	Bewertung*
Kontakt zwischen Schüler/n und Lehrkraft		
Beobachtungsvermögen		
Unterrichtssprache		
Körpersprache		
spieltechnisch-musikalisches Können		
Fachwissen		
methodische Ideen und Hilfestellungen		
Musizieranlässe		
Üben und Anwenden		
Zeiteinteilung und Stunden-dramaturgie		
2) Schriftl. Vorbereitung		
Niveau des/der Schüler/s in Inhalt und Aufbau der Stunde erfasst		
Formulierung		
Übersichtlichkeit		
3) Reflexion		
Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit		
Verbesserungsideen		
Weiterführende Ideen		

Note: ____________ f. d. R. ______________________

* Legende: -- nicht/kaum vorhanden; - spärlich; o durchschnittlich; + ausgeprägt; ++ sehr fundiert

Zu BV 394

Kopiervorlage 5: Formular zur Evaluation einer Lehrprobe[8]

8 PDF-Dokument steht auf www.breitkopf.de zum Download bereit (BV 394 suchen und Vorlage unter „Downloads" auswählen).

Barbara Busch, Barbara Metzger

6.2 Instrumentalunterricht planen

Planung von Instrumentalunterricht bedeutet, diesen zielbezogen sowie inhaltlich, methodisch und organisatorisch vorzubereiten. Der Lehrende stellt sich in der Planung gedanklich und praktisch auf den kommenden Unterricht ein. Warum Planung sinnvoll ist, lässt sich mehrfach begründen: Planung trägt zum logischen Aufbau bzw. zur inhaltlichen und methodischen Kontinuität von Unterricht bei; Planung, die auf einer professionellen Beobachtung fußt, hilft, Unterricht entsprechend den Lernvoraussetzungen des Schülers bzw. der Schüler vorzubereiten; Planung gibt dem Lehrenden Sicherheit in der Durchführung von Unterricht; Planung bietet dem Lehrenden die Chance, den eigenen Unterricht zu optimieren bzw. zu Routine erstarrtes Lehren aufzubrechen und Neues auszuprobieren; Planung in schriftlicher Form bietet die Chance, Vorüberlegungen und Begründungsansätze für die Gestaltung der Stunde offenzulegen; dies kann auch in einem Reflexionsgespräch erfolgen.

Ausgehend vom Sinn der Unterrichtsplanung werden im Folgenden zunächst Faktoren benannt, die die Unterrichtsplanung beeinflussen (s. Kap. 6.2.1). Anschließend werden Anregungen für die Vorbereitung einzelner Unterrichtsstunden gegeben (s. Kap. 6.2.2). Im Sinne einer Zusammenfassung folgt ein Leitfaden zur Unterrichtsplanung (s. Kap. 6.2.3). Abschließend wird aufgezeigt, in welchen Formen Planungsergebnisse schriftlich fixiert werden können (s. Kap. 6.2.4).

6.2.1 Faktoren, die Einfluss auf die Unterrichtsplanung nehmen

Die Relevanz der Unterrichtsplanung sowie deren Arbeitsaufwand sind sowohl von den Unterrichtserfahrungen des Lehrenden als auch von der Zielsetzung der Planung abhängig. Bei routinierten Lehrenden geschieht die Planung oft mit wenig gedanklichem und zeitlichem Aufwand, weil auf im weitesten Sinne unterrichtspraktisch Bewährtes zurückgegriffen werden kann; dennoch variiert natürlich auch für sie der Aufwand je nach Planungsanlass. Unabhängig von den persönlichen Vorerfahrungen beeinflussen fünf Faktoren die Unterrichtsplanung.[1] Diese lassen sich über die folgenden Fragen erschließen; ihre Beantwortung führt zur Situationsanalyse:

1. Um welche *Reichweite* der Unterrichtsplanung handelt es sich: eine langfristige, mittelfristige oder kurzfristige? Je nach Reichweite der Planung gestaltet diese sich unterschiedlich, da sie von allgemeinen Grundsatzentscheidungen über die Planung mehrerer Stunden bis hin zur konkreten Stundenplanung reichen kann. So kann sich im Instrumentalunterricht die langfristige Planung etwa auf die Auswahl von Lehrwerken bzw. Unterrichtsliteratur auswirken, die mittelfristige Planung auf die Durchführung eines Vorspielabends und die

1 Für die Gestaltung musizierpraktischer Angebote, hier verstanden als Regelkreis von Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, sei verwiesen auf die Leitgedanken von Barbara Busch (2018).

kurzfristige Planung auf die Vorbereitung der kommenden Unterrichtsstunde.[2] In Orientierungsangeboten (z. B. Schnupperkursen) ist zu bedenken, dass hier die Vorbereitung einer Einzelstunde unmittelbar von der lang- und mittelfristigen Kursplanung abhängig ist. Verbindliche Absprachen mit dem Kollegium bezüglich der Gesamtkonzeption sind in diesem Bereich ebenso zwingend wie das Verfolgen gemeinsam vereinbarter Inhalte, Ziele und Methoden.

2. In welcher *Sozialform* findet der Unterricht statt? Generell gilt, dass Unterricht, der in einer Klein- oder einer Großgruppe stattfindet, planungsintensiver ist als die Vorbereitung von Einzelunterricht. Während im letzten Fall nur zwei Personen interagieren, prägen im Klein- und im Großgruppenunterricht die Interaktionen zwischen dem Lehrenden und allen Lernenden sowie der Lernenden untereinander den Unterricht. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass jeder Lernende über unterschiedliche Lernstrategien verfügt, auf die im Einzelunterricht auch spontan reagiert werden kann. Dies ist im Gruppenunterricht ohne Vorplanung kaum möglich. Hier besteht die Herausforderung für den Lehrenden zum einen darin, Lernangebote so zu initiieren, dass die individuellen Lernstrategien das Arbeiten aller bereichern, und zum anderen darin, mittels Binnendifferenzierung dem Leistungsstand eines jeden Schülers angemessen zu begegnen.
   Diese komplexen Bezüge führen dazu, dass die Unterrichtsdramaturgie – inklusive der bewussten Raumnutzung – im Vorfeld durchdacht werden muss. Nur so ist gewährleistet, dass alle Lernenden zu jedem Zeitpunkt in das Unterrichtsgeschehen eingebunden sind und somit Leerlauf bzw. Momente der Unruhe vermieden werden. Hinzukommt, dass mit zunehmender Gruppengröße bereits im Vorfeld die Anfertigung und Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblättern, Notenkärtchen etc.) einen höheren Aufwand erfordert.
3. Welcher *Bekanntheitsgrad* besteht zwischen Lehrer und Schüler? Wird eine Stunde für einen dem Lehrenden bekannten Schüler vorbereitet, dann können Thema und Ziel der Stunde unschwer an seinen spieltechnisch-musikalischen Vorerfahrungen und persönlichen Interessen ausgerichtet werden.
   Eine andere Planungssituation ergibt sich, wenn der Schüler dem Lehrenden unbekannt ist. Im Alltag begegnet man dieser Situation immer dann, wenn ein Schüler eine Probestunde nimmt, wenn es sich um eine Vertretungsstunde handelt oder wenn ein Unterrichtsverhältnis neu aufgenommen wird. Darüber hinaus ist der Unterricht mit einem unbekannten Schüler im Rahmen von Bewerbungsverfahren, Meisterkursen u. Ä. anzutreffen (s. „Leitfaden für eine Lehrprobe mit einem unbekannten Schüler", S. 362).
4. Über welche *Lernvoraussetzungen* (am Instrument) verfügt der Schüler? Die jeweiligen Vorkenntnisse des Schülers bestimmen maßgeblich die Unterrichtsplanung. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Vorkenntnisse nicht nur unmittelbar auf die spieltechnischen Fertigkeiten am zu erlernenden Instrument beziehen, sondern generell auf musikbezogene Fertigkeiten, auf seine Interessen, auf Bewegungserfahrungen etc.

---

2 Als Planungshilfen stehen hierfür neben den Lehrwerken für das jeweilige Instrument beispielsweise auch die Lehrpläne des *Verbandes deutscher Musikschulen e. V.* (VdM) zur Verfügung (VdM o. J.).

5. Wie lässt sich die *Unterrichtssituation* beschreiben? Handelt es sich bei dem zu planenden Unterricht um eine Lehrprobe im Kontext des Studiums oder im Rahmen einer beruflichen Qualifikationssituation oder geht es um die alltägliche Planung von Unterricht? Im Studienverlauf gilt es durch konstruktive Beratung, die Entwicklung der Lehrkompetenz zu fördern; in der beruflichen Qualifikationssituation soll der Bewerber möglichst umfassend kennengelernt werden. Quantitativ gesehen kommt der Planung im Alltag die größte Bedeutung zu. Hier dient sie zuvörderst dem Ziel, dass der Lehrende entsprechend den Lernvoraussetzungen des Schülers qualitativ hochwertig unterrichten kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Faktoren Reichweite, Sozialform, Bekanntheitsgrad, Lernvoraussetzungen des Schülers sowie die jeweilige Unterrichtssituation nehmen Einfluss auf die Art und Weise der Unterrichtsplanung. Dies wird besonders deutlich, wenn die Planung schriftlich fixiert wird (s. Kap. 6.2.4). Ausgehend von der Beantwortung der oben aufgeworfenen Fragen ergeben sich unterschiedliche Planungssituationen. Drei dieser Situationen sind für Studium, Alltag und Beruf besonders typisch: Planung von Gruppenunterricht im Alltag mit bekannten Schülern (s. S. 375–378), Planung von Gruppenunterricht in der Lehrprobensituation mit bekannten Schülern (s. S. 367–374), Planung einer Lehrprobe mit einem oder mehreren unbekannten Schüler/n für eine Bewerbungssituation (s. u.).

6.2.2 Anregungen für die Vorbereitung einzelner Unterrichtsstunden

Sind die Faktoren bekannt, die Einfluss auf die Unterrichtsplanung nehmen, dann kann die konkrete Planung einzelner Stunden erfolgen. Hilfreich kann dabei die Berücksichtigung folgender Anregungen sein:

- Im Regelfall bedeutet eine Lehrprobe in einer Bewerbungssituation, dass eine einzelne, in sich geschlossene Stunde zu planen ist. Anders gestaltet sich die Planung von Übungslehrproben oder Alltagsstunden: Hier steht die Planung von Einzelstunden stärker im Zusammenhang mit den vorausgegangenen und folgenden Stunden. Im Alltag bietet es sich daher an, die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts immer Hand in Hand gehen zu lassen. Sollten im Studienverlauf Prüfungslehrproben absolviert werden, dann können diese entweder eine einzelne, in sich geschlossene Stunde darstellen – unabhängig von einem kontinuierlichen Unterrichtsangebot; oder die Prüfungslehrprobe ist in den Kontext mehrerer Unterrichtsstunden thematisch eingebunden.
- Für die inhaltliche Ausrichtung von Unterricht können vier Planungsansätze eine Orientierungshilfe darstellen – selbstverständlich unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen des Schülers bzw. der Schüler, sofern diese bekannt sind: Planung ausgehend von einem spieltechnisch-musikalischen Thema (z. B. *Gebrauch des Pedals bei der bass drum*), Planung ausgehend von einem musikalischen Phänomen (z. B. *Swing-Stilistik*), Planung ausgehend von einem außermusikalischen Thema (z. B. *Weltreise, Weihnachten*), Planung ausgehend von einer Komposition.
- Sobald das Thema festgelegt ist, erfolgen Sachanalyse und didaktische Analyse. Erst dann können konkrete Inhalte, Ziele und methodische Ideen ausgewählt und in eine zeitliche

Abfolge gebracht werden – unabhängig davon, ob es sich um eine einzelne oder um mehrere Stunden handelt. Dies kann als Verlaufsplanung bezeichnet werden.

- Eine seltene, aber oft bedeutsame Planungssituation ergibt sich innerhalb von Bewerbungsverfahren, in denen eine Lehrprobe mit einem unbekannten Schüler verlangt ist. Hier entfällt das Wissen um die Lernvoraussetzungen des Schülers; d. h. es fehlen zahlreiche Informationen, die eine präzise Planung ermöglichen. Dennoch kann sich der Lehrende bewusst auf die Situation einstellen und planerische Grundentscheidungen fällen. Dies setzt jedoch voraus, dass er selbst davon eine Vorstellung hat, an welchem Ziel er sich orientieren will. Kurz: Welches Bild will er von sich und seinem Unterricht vermitteln? Vergleiche dazu den folgenden Leitfaden.

Leitfaden für eine Lehrprobe mit einem unbekannten Schüler

Die Lehrprobe mit einem unbekannten Schüler soll eine inhaltlich in sich abgeschlossene Stunde sein, in der möglichst viel Musik erklingt, die in angenehmer Atmosphäre verläuft und vom Schüler als interessant und reich an Anregungen erlebt wird. Dabei ist folgender Ablauf denkbar.

Begrüßung
- sich einander vorstellen
- Name, Alter, Unterrichtsjahre, Kenntnisse auf anderen Instrumenten des Schülers kennenlernen
- Vorbereitung auf die heutige Stunde erfragen
- ggf. Schüler entscheiden lassen, womit er beginnen möchte

Schülervorspiel
- Lehrer hört aufmerksam zu
  (Raum nutzen: nicht unmittelbar hinter oder neben dem Schüler stehen)
  (nicht zu früh unterbrechen; falls Schüler abbricht, ggf. ermuntern weiterzuspielen)
- kurze inhaltliche Rückmeldung geben
- entweder Schüler fragen, an welchen Aspekten er arbeiten möchte oder selbst Aspekte benennen, an denen gearbeitet wird

Erarbeitungsphase
- an einigen Aspekten vertiefend arbeiten und methodisch vielfältige Hilfestellungen geben:
  z. B. vormachen – nachmachen: Schüler soll hörend Unterschiede feststellen
  z. B. Problem selbst lösen lassen: Schüler probiert selbst verschiedene Möglichkeiten aus
  z. B. Improvisationsübung anbieten: Spieltechnik improvisatorisch üben
- beim Erarbeiten grundsätzlich beachten:
  Konzentration auf den Schüler richten, Schüler bzw. Lehrer und Schüler musizieren viel, Schüler zu Wort kommen lassen, anschaulich und altersgerecht erklären (Metaphern, Assoziationen ...), sicherstellen, dass Schüler versteht, worum es geht.

Zusammenfassung
- gemeinsam mit Schüler zusammenfassen, worum es in der Stunde ging
- gemeinsam überlegen, was und wie zu Hause geübt werden kann
- ggf. kurzen Ausblick auf weitere Aspekte geben, an denen gearbeitet werden sollte

Verabschiedung

6.2.3 Leitfaden zur Unterrichtsplanung

Instrumentalunterricht ist in seiner Durchführung ein vielschichtiges Geschehen. Entsprechend komplex gestaltet sich auch die Planung von Unterricht; diese kann durch ein systematisches Vorgehen in sechs Schritten erleichtert werden. Mit dem folgenden Leitfaden ist also der Prozess der Planung Schritt für Schritt beschrieben. Dieser Arbeitsprozess ist nicht zu verwechseln mit der endgültigen schriftlichen Fixierung einer Unterrichtsplanung, denn dabei handelt es sich um die Darstellung des Planungsergebnisses (s. Kap. 6.2.4).

1. Die *Situationsanalyse* stellt den ersten Schritt im Rahmen der Unterrichtsplanung dar. Ziel ist, all jene Faktoren (Reichweite, Sozialform, Bekanntheitsgrad und Lernvoraussetzungen des Schülers sowie die jeweilige Unterrichtssituation) zu erkennen, die Einfluss auf die Unterrichtsplanung nehmen.
2. Ist die Planungssituation erfasst, können das *Thema* und die *Lehr- und Lernziele* für den zu planenden Unterricht ausgewählt werden.
3. In Abhängigkeit vom Thema und von den Lehr- und Lernzielen ist anschließend zu entscheiden, welcher *Planungsansatz* den weiteren Überlegungen zugrundegelegt werden soll.
   Zu bedenken ist, dass sich aus der Situationsanalyse, dem Thema und den Lehr- und Lernzielen nicht zwingend *ein* bestimmter Planungsansatz ergeben muss. Angenommen, das Thema einer Unterrichtsstunde wäre der Griffwechsel d^2-e^2 auf der Querflöte, verbunden mit dem Lernziel, Übungen zum Trainieren dieses Griffwechsels kennenzulernen, dann könnte dieses spieltechnische Problem, der Griffwechsel, unmittelbar zum Planungsansatz werden. Genauso wäre es aber auch möglich, den Unterricht ausgehend von einer Komposition zu planen, in der dieser Griffwechsel häufig auftaucht. Ebenso könnte – ausgehend von einem außermusikalischen Thema (z. B. wachsende und welkende Blumen) – ein Unterrichtsangebot geplant werden, durch das der Schüler in improvisatorischen Übungen den Griffwechsel trainiert.
4. Im vierten Schritt erfolgt die *Sachanalyse* hinsichtlich des gewählten Themas und der Lehr- und Lernziele.
   Im obengenannten Beispiel ist zunächst zu ergründen, warum der Griffwechsel d^2 – e^2 aus anatomischer Perspektive ein spieltechnisches Problem darstellt. Je nach Planungsansatz tritt im genannten Beispiel die Sachanalyse der gewählten Komposition oder die Entwicklung der Improvisationsaufgabe hinzu.
5. In der nun folgenden *didaktischen Analyse* sind die Lernvoraussetzungen des Schülers mit den analysierten sachstrukturellen Gegebenheiten zu konfrontieren. Ergebnis dieser Analyse sind Stundeninhalte, die mit dem Thema und den spezifischen Lernvoraussetzungen des Schülers korrespondieren.
   Bezogen auf das obige Beispiel könnten solche Inhalte lauten: Auflagepunkte der Querflöte, Tonarten mit d^2 und e^2, Blattspielstück mit häufigem Wechsel der Töne d^2 und e^2.

6. Während die Schritte 1–5 im Planungsprozess aufeinander aufbauen, greifen in der letzten Planungsphase, in der es um die *Unterrichtsdramaturgie* geht, fünf Aspekte unmittelbar ineinander: Wird der Unterrichtsverlauf, also die Abfolge der Lehr-Lern-Phasen, konkretisiert, dann sind Methoden und Aktionsformen ebenso zu bedenken wie der Einsatz von Unterrichtsmaterialien und die Raumnutzung. Da diese Aspekte einander bedingen, sind sie parallel zu beachten und unter unterrichtsdramaturgischen Erwägungen gegeneinander auszubalancieren.
   So erklärt sich auch die eingangs erwähnte Komplexität der Unterrichtsplanung. Sie ergibt sich aus dem chronologischen Verlauf der Lehr-Lern-Phasen und dem gleichzeitigen Ineinandergreifen von Methoden, Aktionsformen, Medien und der Raumnutzung innerhalb jeder Phase.

6.2.4 Formen der schriftlichen Unterrichtsplanung

Im Rahmen der schriftlichen Fixierung des geplanten Unterrichts werden die im Vorfeld einer Unterrichtsstunde getroffenen planerischen Überlegungen festgehalten. Dies bringt gegenüber einer rein mentalen und verbalen Unterrichtsplanung verschiedene Vorteile mit sich: Das Ausformulieren führt gemeinhin sowohl zu einer höheren Präzision als auch zu höherer Verbindlichkeit. Das entstandene Skript kann eine Reflexionsgrundlage darstellen und zwar sowohl im Rahmen der Planungsphase selbst als auch im Kontext der Nachbereitung.

Mit diesen Vorteilen sind zugleich drei Funktionen benannt, die die schriftliche Unterrichtsplanung erfüllt. Weitere Funktionen ergeben sich aus der jeweiligen Situation, in deren Zusammenhang die schriftliche Fixierung steht. So erfolgt die Anfertigung eines ausführlichen, schriftlichen Unterrichtsentwurfs in der Regel im Rahmen eines instrumentalpädagogischen Studiums sowie später aufgrund eines anstehenden Beurteilungsbesuchs und auch in Verbindung mit eigener Dozententätigkeit in Lehrerfortbildungen. Die umfangreiche schriftliche Darstellung der didaktischen Planung erfüllt die Funktion, dass der Lehrende auch einem Außenstehenden zeigen kann, inwiefern er in der Lage ist, Unterricht in seiner Komplexität zu antizipieren (s. Kap. 6.2.4.1). Demgegenüber ist in der Situation des Unterrichtsalltags nicht die ausführliche Beschreibung, sondern nur eine skizzenhafte Fixierung des geplanten Stundenverlaufs üblich. Diese Alltagsskizzen dienen als Erinnerungs- und Orientierungshilfe in der zu gebenden Stunde (s. Kap. 6.2.4.2).

6.2.4.1 Inhalt und Aufbau eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs

Im Folgenden ist beschrieben, welche Inhalte in einem ausführlichen, schriftlichen Unterrichtsentwurf berücksichtigt werden sollten, damit die Stundenplanung auch für einen außenstehenden Beobachter bzw. im Rahmen einer Evaluation transparent ist. Neben den notwendigen Inhalten wird eine Möglichkeit für die Gliederung vorgestellt.

Kopfzeile

Der schriftliche Unterrichtsentwurf beginnt mit einer Kopfzeile, aus der der Anlass für die Anfertigung hervorgeht. So könnten die Kopfzeilen folgenden Wortlaut haben:

- Unterrichtsentwurf, vorgelegt im Rahmen des Studienfachs *Unterrichtspraxis Violine*, Dozent: N.N.
- Unterrichtsentwurf, vorgelegt im Rahmen des Unterrichtsbesuchs der Musikschulleiterin Frau N.N., *Sing- und Musikschule N.N.*
- Unterrichtsentwurf im Rahmen des Fortbildungstages *Neue Methoden im Instrumentalunterricht* des *Tonkünstlerverbandes N.N.*

1. Allgemeine Angaben zum Unterricht

Auf dem Deckblatt sind die allgemeinen Angaben zum Unterricht zu vermerken, d. h. es erfolgen übersichtlich angeordnet folgende Informationen:

- Name des Lehrenden
- Ggf. Matrikelnummer, Studiengang und Fachsemester
- Name und Alter der Schülerinnen und Schüler
- Thema der Stunde
- Ziel(e) der Stunde

2. Unterrichtssituation

Unter dem Stichwort der Unterrichtssituation werden neben der Sozialform auch Unterrichtsort und -zeit benannt. Darüber hinaus sind die Beschaffenheit des Raumes sowie seine Standardausstattung kurz zu beschreiben.

3. Lehr- und Lernvoraussetzungen

Neben einer Skizzierung der Voraussetzungen, die der Lehrende mit in den Unterricht bringt, geht es besonders um die Lernvoraussetzungen der Schüler. In beiden Fällen sind allerdings nur jene Vorerfahrungen und Fertigkeiten zu benennen, die im direkten Zusammenhang mit dem Thema der Stunde und seiner Umsetzung stehen.

4. Sachanalyse

In der Sachanalyse wird das, was vermittelt werden soll, analysiert: Dies kann ein Unterrichtsgegenstand sein, also eine bestimmte Komposition oder ein Improvisationsmaterial. Ebenso kann es sich um ein spieltechnisch-musikalisches Phänomen handeln.

5. Thema und Ziel(e) der Stunde

Unter Berücksichtigung der Unterrichtssituation, der Lehr- und Lernvoraussetzungen und der Sachanalyse wird das Stundenthema festgelegt. Ausgehend von diesem werden die zentralen Inhalte aus Sicht der Schüleraktivitäten benannt. Abhängig vom Thema bzw. von den Inhalten wird ein Stundenziel bzw. werden mehrere Teilziele benannt.

6. Beschreibung und Begründung des geplanten Unterrichtsverlaufs

Dieser Abschnitt im schriftlichen Unterrichtsentwurf orientiert sich an der Leitfrage: Was soll wann, wie, warum und womit in einer Phase geschehen? Dabei ist es durchaus angebracht, sich anbietende Alternativen ebenfalls schriftlich festzuhalten.

Ausgangspunkt für die Ausformulierung kann die Beschreibung der zentralen Lehrer- oder Schüleraktivitäten sein. Dabei ist es vorteilhaft, zeitlich aufeinanderfolgende Phasen, die zudem die gleiche oder ähnliche Funktion im Stundenverlauf haben, zusammengefasst darzustellen. Die Begründung für das beschriebene Unterrichtsgeschehen in den einzelnen Phasen orientiert sich an deren Funktion im Gesamtverlauf der Stunde sowie an den angeregten Umgangsweisen mit Musik und den ggf. damit verbundenen Ausdrucksformen.
Ergänzend zu der unter Punkt 5 ausformulierten Stundenbeschreibung ist der tabellarische Verlaufsplan anzufertigen, in dem zusätzliche Detailinformationen wie die der genauen Zeitplanung, der Raumnutzung und des Medieneinsatzes zu geben sind.

7. Tabellarischer Verlaufsplan
Der tabellarische Verlaufsplan bietet eine Übersicht über die geplante Unterrichtsstunde (s. Tab. 6.2.1, S. 370–373). Er kann sowohl als Gedächtnisstütze während des Unterrichts verwendet werden als auch als Grundlage einer nachfolgenden Reflexion. Die Strukturierung erfolgt zum einen in Zeilen, die für die einzelnen Unterrichtsphasen stehen, und zum anderen in Spalten, in denen jede Phase aus folgenden Perspektiven näher beschrieben wird:
In der Spalte „Dauer" wird eine Zeitschiene angelegt, die den Beginn jeder Phase erfasst. Zusätzlich kann in Klammern die jeweilige Länge einer Phase in Minuten benannt werden.
In der nächsten Spalte werden die „Phasen" nummeriert und mit einem Schlagwort benannt. Außerdem wird stichwortartig die „Funktion" der jeweiligen Phase aus Sicht des/der Schüler/s notiert.
Die Spalte „Lehreraktivität" beinhaltet eine Beschreibung des Lehrerhandelns sowie in direkter Rede ausformulierte Arbeitsaufträge für die Schüler. Wenngleich diese Schlüsselsätze im Unterricht sicherlich sprachlich variiert werden, so helfen sie doch, ungenaue, sprachlich schwer verständliche und/oder zu lange Anweisungen zu vermeiden.
Die zu erwartenden „Schüleraktivitäten" werden in der nebenstehenden Spalte lediglich skizziert.
In der Spalte „Raumnutzung/Medien" wird einerseits mitgeteilt, in welcher Anordnung (im Kreis, im Halbkreis, frei im Raum verteilt, sitzend oder stehend) gearbeitet wird. Zudem werden in dieser Spalte alle im Unterricht verwendeten Materialien aufgeführt. Pro Phase werden nur jene Medien erwähnt, die im Unterrichtsverlauf neu hinzukommen. Zugleich ergibt sich so eine Liste mit allen Medien, die im Vorfeld der Stunde bereitzustellen sind.
Die letzte Spalte bietet sich für Kurzkommentare an, mit denen z. B. die Aktionsformen, die Umgangsweisen mit Musik oder auch die Ausdrucksformen erfasst werden.

8. Anlagen
Alle Medien, die in Papierform in der Stunde Verwendung finden, sind dem schriftlichen Unterrichtsentwurf (ggf. als verkleinerte Abbildung) beizufügen. Dies sind in der Regel Noten, Bilder, Grafiken, Rhythmuskarten etc. Wurde im Unterricht Musik verwendet, ohne dass diese in Schriftform zum Einsatz kam, ist der Notentext dennoch als Anlage hinzuzufügen. Dies gilt beispielsweise, wenn ein Lied ohne Noten eingeführt wurde.

Beispiel: Ausführlicher, schriftlicher Unterrichtsentwurf (Planung von Gruppenunterricht in der Lehrprobensituation mit bekannten Schülern)

Unterrichtsentwurf
vorgelegt im Rahmen des Studienfachs *Unterrichtspraxis Violine*
Dozent: N.N.

1. Allgemeine Angaben zum Unterricht

Name des Lehrenden:	N.N.
Matrikel-Nr.:	351
Studiengang:	BA of Music, künstlerisch-pädagogisches Profil Kernfach: Violine, 6. Fachsemester
Name und Alter der Schüler:	Inka (11 Jahre), Marie (12 Jahre), Felix (12 Jahre)[3]
Thema der Stunde:	Klangmöglichkeiten der Geige
Ziel der Stunde:	Die Schüler sollen ihr Ausdrucksspektrum auf der Geige erweitern.

2. Unterrichtssituation

Die drei Geigenschüler Inka, Marie und Felix haben seit drei bzw. vier Jahren Unterricht innerhalb des Studienfachs *Unterrichtspraxis Violine* an der *Hochschule für Musik N.N.* Einmal pro Woche erhalten sie 30-minütigen Einzelunterricht von Studierenden, die jährlich wechseln. Ich selbst unterrichte Marie in diesem Rahmen seit sechs Monaten. Alle zwei Monate kommen die drei Schüler zusätzlich an einem Samstag für 90 Minuten zu einer Unterrichtsstunde zusammen; die hier beschriebene Stunde ist für sie die fünfte dieser Art und für mich als Lehrenden die zweite. Die Schüler haben außerhalb dieses Gruppenunterrichts keinen weiteren Kontakt untereinander.

Der Unterricht findet in einem relativ dunklen Seminarraum statt, in dem neben einer beweglichen Tafel ein Klavier steht und der mit Stühlen und Tischen flexibel zu gestalten ist. Der PVC-Fußbodenbelag lädt nicht für die Arbeit am Boden ein.

3. Lehr- und Lernvoraussetzungen

Angeregt durch Konzerte und Workshops des Studios für Neue Musik der *Hochschule für Musik N.N.* höre und spiele ich seit Beginn meines Studiums immer häufiger zeitgenössische Musik für Violine. Besonders reizvoll sind für mich Kompositionen, die mit „Klangverfremdungen" und neuen Spieltechniken arbeiten. Ich bedaure sehr, dass ich diese Ausdrucksmöglichkeiten nicht schon als Schüler kennengelernt und dadurch erst spät einen Zugang zum Hören zeitgenössischer Musik gefunden habe.

Thema und Ziel der Stunde erklären sich allerdings weniger vor diesem Hintergrund als vielmehr aus dem Vorhaben der Lerngruppe, sich als Trio an einem Wettbewerb zu beteiligen. Hier muss u. a. ein zeitgenössisches Werk vorgetragen werden.

Die drei Schüler haben sich in ihrem bisherigen Einzel- und Gruppenunterricht weder mit zeitgenössischer klassischer Musik beschäftigt noch verfügen sie über Erfahrungen im Be-

3 Name und Alter der Schülerinnen und des Schülers wurden frei erfunden.

reich neuer Spieltechniken und grafischer Notation. Alle drei Schüler können traditionell notierte Stücke relativ flüssig vom Blatt spielen.

- Inka (11 Jahre) wirkt im Einzelunterricht musikstilistisch stark auf Barockmusik festgelegt, reagiert aber in der Gruppe allen Anregungen gegenüber offen. Entsprechend neugierig dürfte sie die Klangmöglichkeiten ihrer Geige in der heutigen Stunde erkunden.
- Für Felix (12 Jahre) ist charakteristisch, dass er sich Notentexte weniger lesend erschließt als über das Hören. Auf Bewegungsangebote zur Musik reagiert er zurückhaltend. Locken dürfte ihn das grafische Notieren von Klängen, da er ein leidenschaftlicher Comiczeichner ist.
- Marie (12 Jahre) ist mir als meine „eigene" Schülerin natürlich am besten bekannt: Sie musiziert sehr gerne im Ensemble, scheut aber das Üben im Sinne einer Arbeit am Detail. Notentexte kann sie spieltechnisch schnell umsetzen, doch achtet sie dabei noch zu wenig auf Intonation und differenzierte Klanggestaltung. Insgesamt wirkt sie in ihrem Tun sehr selbständig. Insofern dürfte ihr das heutige Unterrichtsangebot entgegenkommen, da dieses sehr auf die Eigentätigkeit der Schüler ausgerichtet ist.

4. Sachanalyse
Jenseits der traditionellen Klangerzeugungsmöglichkeiten auf der Geige sind u. a. folgende Spieltechniken zu nennen: streichen und zupfen hinter dem Steg, streichen und gleichzeitig Wirbel drehen, mit verschiedenen Teilen der Hand auf den Korpus klopfen, mit der Bogenstange streichen und sie auf den Saiten springen lassen, pusten, singen und sprechen in die F-Löcher des Instruments. Wie diese Spieltechniken bereits im Anfangsunterricht Anwendung finden können, zeigt sich beispielsweise in dem Schulwerk *Wir lernen geigen* von Hedwig Thierfelder und Irmgard Eichhorn (Wolfenbüttel: Möseler 1975). Ein Beispiel für den Unterricht mit fortgeschrittenen Schülern stellt die Komposition *La Devinière. 11 pièces faciles pour violon avec piano* (1986–88) von Jacqueline Fontyn dar (München: sonus mundi, o. J.).

5. Thema und Ziel der Stunde
Das Thema der Stunde lautet: *Klangmöglichkeiten der Geige*. Inhaltlich geht es darum, dass die Schüler Klangphänomene bewusst hören, in Bewegung umsetzen und grafisch notieren. Anschließend werden die Klangphänomene selbständig auf die Geige übertragen und es wird mit ihnen gestalterisch umgegangen.
Die Schüler sollen die Klangmöglichkeiten der Geige erkunden, um auf diesem Weg ihr Ausdrucksspektrum auf dem Instrument zu erweitern. Dieses Stundenziel ist verbunden mit dem Anliegen, die Lernenden frühzeitig mit der Klangsprache Neuer Musik vertraut zu machen.

6. Beschreibung und Begründung des geplanten Unterrichtsverlaufs
   - Phasen 1 und 2: Vier Percussion-Instrumente liegen unter einem Tuch (Becken, Holzblock, Lotusflöte, Caxixi). Der Lehrer spielt auf diesen sehr unterschiedlich klingenden Instrumenten je eine Klangaktion vor. Dabei lauschen die Schüler mit geschlossenen Augen. Nachdem in dieser Phase der Sensibilisierung das bewusste Hören aktiviert

wurde, wird es im folgenden Schritt gezielt auf die Länge der Klangaktionen gelenkt: Der Lehrer wiederholt die Klangaktionen; die Schüler lauschen mit geschlossenen Augen, öffnen diese aber, sobald ein Klang nicht mehr zu hören ist.

- Phasen 3 und 4: Um die verschiedenen Klangqualitäten noch differenzierter wahrzunehmen, setzt jeder Schüler mit geschlossenen Augen jeden Klang in Bewegung um. Dafür erklingt jede Klangaktion vier Mal. Nach dieser Transformation der Klänge in Bewegung erfolgt eine Übertragung in eine Abbildung. Die Aufforderung, sich dabei nochmals an die Bewegung zu erinnern, dürfte bei der bildnerischen Darstellung der verschiedenen Klangqualitäten helfen. Diese beiden Aufgabenstellungen dienen dem Gewinn von Erfahrungen, die für die Weiterarbeit notwendig sind.
- Phasen 5–7: Die folgenden drei Arbeitsschritte sollen es den Schülern ermöglichen, sich über die Höreindrücke und deren Abbildungen zu informieren und darüber nachzudenken. Der Lehrer informiert die Schüler über die Instrumentennamen und über die Fachbegriffe, mit deren Hilfe die unterschiedlichen Klangqualitäten erfasst werden können (Becken: Schwebeklang, Holzblock: Punktklang, Lotusflöte: Gleitklang, Caxixi: Reibeklang). Anschließend tauschen die Schüler ihre Klangbilder kommentarlos aus und ordnen sie den vom Lehrer am Boden ausgelegten Begriffskarten zu. Findet jemand eine seiner eigenen Karten nicht passend zugeordnet, nimmt er diese wieder auf, und die Schüler besprechen gemeinsam eine andere Zuordnung.
- Phasen 8 und 9: Nachdem jeder Schüler seine Klangbilder wieder an sich genommen hat, erkundet jeder für sich deren Umsetzung auf der Geige. Dann stellen die Schüler die entdeckten Klangmöglichkeiten einander gegenseitig vor, ordnen sie den Klangbildern zu und probieren die gefundenen Klangideen gemeinsam aus. Wie der Austausch über die Klangideen im Detail verläuft, ergibt sich aus der konkreten Unterrichtssituation; es bieten sich mehrere Möglichkeiten an (s. S. 372, Phase 9). In dieser erneuten Exploration sammeln die Schüler Klangideen, die sie in der kommenden Gestaltungsaufgabe aufgreifen können.
- Phase 10: Die drei Schüler erhalten gemeinsam einen Kompositionsplan mit der Aufgabenstellung, sechs ihrer Klangbilder auszuwählen, diese im Plan anzuordnen und den Klangverlauf zu erproben. Sie entscheiden selbst, ob der Plan von links, von rechts, von oben oder von unten beginnend gespielt wird. Als Anhaltspunkt für die Gestaltung dient die Vorgabe, dass das Stück mindestens eine Minute dauern soll.
- Phasen 11 und 12: Die Schüler spielen ihre Gestaltung vor. Sollten Eltern oder die nachfolgende Schülergruppe bereits da sein, werden sie zum Zuhören eingeladen. Deren Höraufgabe ist, herauszufinden, wie der Kompositionsplan zu lesen ist. Nach dieser Präsentation – mit oder ggf. auch ohne Publikum – wird gemeinsam reflektiert, wie der Kompositionsplan zum Klingen gebracht wurde und ob die klangliche Realisierung dem geplanten Vorhaben entsprach. Das Gespräch erfolgt, damit den Schülern bewusst wird, ob ihr Kompositionsvorhaben spieltechnisch-musikalisch so dargeboten war, dass die Zuhörer es nachvollziehen konnten. Vor diesem Hintergrund wird an der Interpretation spieltechnisch-musikalisch weitergearbeitet.

7. Tabellarischer Verlaufsplan (Tab. 6.2.1)

Lerngruppe: 3 Geigenschüler
Thema: *Klangmöglichkeiten der Geige*
Stück: Eigenkomposition

Dauer	Phase (Funktion)	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Raumnutzung Medien	Kommentar
0' (5 Min.)	1. Sensibilisierung (das bewusste Hören aktivieren)	Lehrer (L) spielt auf vier Instrumenten je eine Klangaktion: → „Bitte die Augen schließen und lauschen. Ich sage euch, wann ihr die Augen wieder öffnen könnt."	Schüler (Sch) lauschen mit geschlossenen Augen.	Frei im Raum Becken mit Wollschlägel, Holzblock mit Holzschlägel, Lotusflöte, Caxixi	Umgangsweise (U): Rezeption Ausdrucksform (A): -
5' (5 Min.)	2. Sensibilisierung (gezielt auf die Länge der Klangaktion hören)	L wiederholt die Klangaktionen: → „Bitte lauscht erneut jedem Klang mit geschlossenen Augen. Aber öffnet die Augen, sobald ihr den Klang nicht mehr hört."	Sch lauschen mit geschlossenen Augen und öffnen sie, sobald Klang nicht mehr zu hören ist.		U: Rezeption A: -
10' (5 Min.)	3. Exploration (über Bewegung Erfahrung mit Klangphänomenen sammeln)	L spielt jeden Klang 4x: → „Schließt nochmals die Augen. Ich spiele jetzt jeden Klang 4x hintereinander. Macht zu jedem Klang eine Bewegung. (Bei einem kurzen Klang würde man vielleicht kurz in die Luft springen.)"	Sch lauschen mit geschlossenen Augen und reagieren in Bewegung auf die Klänge.		U: Transformation A: Bewegung

Dauer	Phase (Funktion)	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Raumnutzung Medien	Kommentar
15' (10 Min.)	4. Exploration (über grafisches Notieren Erfahrung mit Klangphänomenen sammeln)	L verteilt pro Sch vier Blätter und verschiedenfarbige Stifte. Anschließend spielt er jeden Klang mehrmals vor. → „Ich spiele jeden Klang mehrmals vor. Erinnert euch an eure Bewegung und malt den Klang auf ein Papier." Haben die Sch die Klangbilder gemalt, ermuntert der L zur Überarbeitung. „Achtet darauf, dass die unterschiedlichen Klänge auch unterschiedliche Klangbilder haben."	Jeder Sch entwickelt vier Klangbilder.	Einzeln am Tisch, am Boden o. Ä. Pro Sch 4 DIN-A6-Karten, Wachsmalstifte	U: Transformation A: Abbilden
25' (3 Min.)	5. Reflexion (Begriffe für Klangqualitäten kennenlernen und in Bewegung nachspüren)	L informiert über Klangqualität der Instrumente: → „Vom Becken habt ihr einen Schwebeklang gehört, vom Holzblock einen Punktklang, von der Lotusflöte einen Gleitklang und von der Caxixi einen Reibeklang."	Sch erfahren die Namen und Klangqualitäten der Instrumente.	Im Stehkreis 4 DIN-A4-Karten mit Instrumentenpiktogramm und Bezeichnung der Klangqualität: Schwebeklang, Punktklang, Gleitklang, Reibeklang	U: Reflexion A: Bewegung
28' (2 Min.)	6. Reflexion (über das grafisch Notierte nachdenken)	L bittet die Sch, ihre Klangbilder auszutauschen und den am Boden liegenden Begriffskarten zuzuordnen: → „Bitte tauscht eure Karten kommentarlos miteinander. Überlegt, welches Bild zu welchem Begriff gehört, und legt es zu der passenden Karte."	Sch ordnen die Klangbilder den Begriffskarten zu.	12 Klangbilder der Sch	U: Reflexion A: -

Dauer	Phase (Funktion)	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Raumnutzung Medien	Kommentar
30' (5 Min.)	7. Reflexion (sich über das grafisch Notierte austauschen)	L lässt die Zuordnung der Bilder überprüfen: → „Falls eines eurer eigenen Klangbilder nicht passend zugeordnet ist, nehmt es in die Hand. Besprecht miteinander die richtige Zuordnung."	Sch tauschen sich über ihre Klangbilder aus.		U: Reflexion A: -
35' (8 Min.)	8. Exploration (Möglichkeiten der Klangerzeugung auf der Geige entdecken)	L bittet jeden Sch, seine eigenen Karten wieder an sich zu nehmen, und fordert sie auf zu erkunden, wie man die Klangbilder auf die Geige übertragen kann: → „Jeder probiert für sich aus, wie seine Klangbilder auf der Geige zu spielen sind."	Jeder Sch nimmt seine 4 Klangbilder, geht zu den im Raum verteilt bereitliegenden Geigen und erkundet die Klangmöglichkeiten auf seiner Geige.	Frei im Raum 3x4 Klangbilder; 3 Geigen	U: Reproduktion A: Instrumentalspiel
43' (12 Min.)	9. Exploration (Repertoire an Klangmöglichkeiten sammeln)	L lässt die Sch die entdeckten Klangmöglichkeiten vorspielen. Folgende Varianten bieten sich an: → „Reihum spielt jeder von euch eine Idee vor, ein anderer zeigt die entsprechende Karte des Spielenden dazu – bis alle Ideen gesammelt sind." → „Einer von euch spielt einen Klang, die anderen ordnen dem Klang die entsprechenden 3 Karten zu und spielen ihrerseits ihre Klangidee dazu vor." → „Einer spielt seine 4 Klangideen vor, die anderen sortieren dessen Klangbilder in der gehörten Reihenfolge."	Sch spielen ihre Ideen vor und zeigen die entsprechenden Klangbilder dazu.	Im Stehhalbkreis	U: Reproduktion A: Instrumentalspiel

Dauer	Phase (Funktion)	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Raumnutzung Medien	Kommentar
55' (15 Min.)	10. Gestaltung (eine eigene Komposition entwickeln und spielen)	L teilt die folgende Gestaltungsaufgabe mit und berät die Gruppe, falls nötig: → „Hier ist ein Kompositionsplan für eure Klangbilder. Ordnet sie nach euren Klangvorstellungen in den Plan ein. Probiert aus, ob ihr den Plan von links, von rechts, von oben oder von unten beginnend lesen und spielen wollt. Euer Stück soll mind. eine Minute dauern."	Die Sch ordnen die Klangbilder an, einigen sich auf eine Umsetzung des Kompositionsplans und proben ihr Stück.	Im Sitzhalbkreis Kompositionsplan Kleber	U: Produktion A: Instrumentalspiel
70' (5 Min.)	11. Präsentation 1 (sich als Urheber einer musikalischen Gestaltung erleben)	L bittet zur Generalprobe und stellt – falls Zuhörer vorhanden sind – folgende Höraufgabe: → „Findet heraus, wie der Kompositionsplan zu lesen ist."	Sch spielen ihre Komposition vor und klären ggf., ob Kompositionsplan richtig gelesen wurde.	Im Stehhalbkreis	U: Reproduktion A: Instrumentalspiel
75' (10 Min.)	12. Reflexion und Präsentation 2 (musikalisches Ergebnis optimieren)	L fordert zur Reflexion auf: → „Beschreibt, wie ihr den Kompositionsplan zum Klingen gebracht habt bzw. was ihr als Zuhörer wahrgenommen habt." Anschließend lädt der L zum erneuten Vorspiel ein.	Sch tauschen sich über ihre Interpretation aus, machen ggf. Änderungsvorschläge und spielen ihr Stück erneut.		U: Reflexion, Reproduktion A: Instrumentalspiel

8. Anlagen

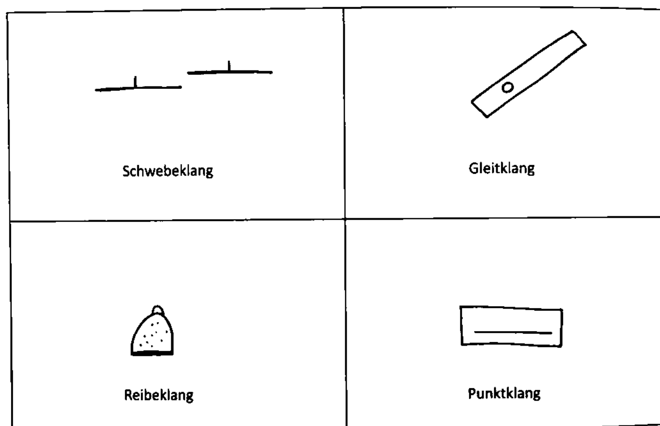


Abb. 6.2.1: Vier Karten mit je einem Instrumentenpiktogramm mit Bezeichnung der jeweiligen Klangqualität

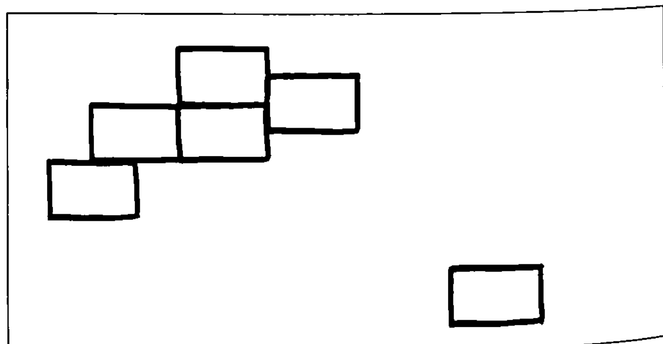


Abb. 6.2.2: Der abgebildete Kompositionsplan kann von links, von rechts, von oben, von unten beginnend gelesen werden.

6.2.4.2 Formen der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung im Alltag

Im Folgenden werden am Beispiel ein und derselben Stunde drei unterschiedliche Formen der schriftlichen Vorbereitung dargestellt, so wie sie im Alltag skizzenartig erfolgen können. Ob die Unterrichtsplanung in chronologisch geordneten Stichpunkten, tabellarisch oder als Mind-Map schriftlich festgehalten wird, ist individuell zu erproben und zu entscheiden.

Wie bei allen Mitschriften im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen bietet es sich auch hier an, mit gängigen oder selbst festgelegten Abkürzungen zu arbeiten (z. B. K = Kind, KK = Kinder, L = Lehrer, AB = Arbeitsblatt, NSt = Notenständer, HA = Hausaufgabe).

Grundwissen Instrumentalpädagogik — Barbara Busch (Hrsg.)

Geisterkanon

T./M.: mündl. überliefert

1. Fins-ter, fins-ter, fins-ter, fins-ter, 2. nur der Glüh-wurm glüht im Gins-ter
3. und der U-hu ruft im Grun-de: 4. Geis-ter-stun-de.
5. Schwar-ze Ra-ben kräch-zen 6. und Ge-spens-ter äch-zen:
7. u---i, u---i, 8. u-----i.

Drei grafische Darstellungen (mit Fachbegriffen: Staccato, Portato, Legato)

1. Übe den *Geisterkanon* in Abschnitten und als ganzes Stück.
2. Überlege dir aus den grafisch notierten Geisterstimmen ein passendes Vor-, Zwischen- und Nachspiel. Schreibe deinen Spielplan auf der Rückseite auf.

Zu BV 394

Kopiervorlage 6: Arbeitsblatt zu den Artikulationsformen Staccato, Portato, Legato[4]

[4] PDF-Dokument steht auf www.breitkopf.de zum Download bereit (BV 394 suchen und Vorlage unter „Downloads" auswählen).

In den folgenden drei Beispielen handelt es sich um dieselbe Querflötenstunde mit vier 8-jährigen Kindern, die dem Lehrenden bereits bekannt sind. Eingeführt wird in die Artikulationsformen Staccato, Portato, Legato in Verbindung mit grafischer Notation am Beispiel des *Geisterkanons*. In allen Stunden soll nebenstehendes Arbeitsblatt verwendet werden.

Beispiel 1: Unterrichtsplanung in chronologisch geordneten Stichpunkten (Abb. 6.2.3)

Querflöten-Gruppenstunde (Vorbereitung Halloween-Konzert)
Mittwoch, 16–17 Uhr / 14.9.2010 / Musikschule

1. Alle im Raum verteilt: unterschiedliche Spielweisen auf Flötenköpfen erproben.
2. Stehkreis: Vorspielen der Ideen und Sprechen über verschiedene Spielweisen.
3. Info: Geisterstimmen sollen auf Flötenköpfen erklingen.
4. KK tauschen ihre „Geistererfahrungen" aus.
5. Ein K befestigt Taschentuch als Geist auf seinem Zeigefinger und probiert Flugbahnen aus; die anderen begleiten diese mit der Stimme, dann auch auf dem Flötenkopf (Rollentausch).
6. Stuhlhalbkreis: KK betrachten drei grafische Darstellungen, realisieren sie auf Flötenköpfen, erfahren die Fachbegriffe (Staccato, Legato, Portato).
7. KK erfinden mit Hilfe der grafischen Darstellungen Vorspiel für den Geisterkanon; sie notieren den Verlauf grafisch auf einem großen Blatt.
8. Alle im Raum verteilt: Noten *Geisterkanon* (AB) verteilen; jedes K liest für sich leise Text rhythmisiert; dann gemeinsam sprechen; ggf. Rhythmussprache als Hilfe.
9. Stuhlhalbkreis: Notentext besprechen; Bedeutung der „Zickzacklinie" klären (Intervall mit Zwischentönen füllen).
10. Stehkreis an Notenständern: KK spielen Kanon abschnittsweise (alleine, gemeinsam); bes. auf Artikulation achten.
11. KK spielen Stück als Scheinkanon (Rollenwechsel).
12. HA anhand des AB klären.

Materialien:
Taschentuch, Gummiband, 3 Grafikkarten, Stifte, DIN-A3-Papier, 3 Notenständer, AB zu Artikulationsformen Staccato, Portato, Legato *(Geisterkanon)*

Beispiel 2: Unterrichtsplanung in tabellarischer Form (Tab. 6.2.2)

Dauer	Raum	Medien	Aktion
0' (5 Min.)	frei im Raum	Flötenköpfe	Unterschiedliche Spielweisen erproben
5' (5 Min.)	Stehkreis		Ideen vorspielen, sich austauschen und nachspielen
10' (2 Min.)			L informiert über das Erlebnisthema *Geister*. KK tauschen „Geistererfahrungen" aus.
12' (8 Min.)		Taschentuch Gummiband	Ein Kind befestigt Taschentuch als Geist auf seinem Zeigefinger und probiert Flugbahnen aus. Die anderen Kinder begleiten dies mit der Stimme, dann auf den Flötenköpfen (Rollentausch!).
20' (5 Min.)	Stuhlhalbkreis	3 Grafikkarten	KK betrachten Karten, realisieren die Grafiken auf Flötenköpfen, erfahren Fachbegriffe.
25' (10 Min.)		Stifte DIN-A3-Blatt	KK erfinden mit Hilfe der grafischen Darstellungen ein Vorspiel für den Geisterkanon. KK notieren Verlauf grafisch auf großem Blatt.
35' (3 Min.)	frei im Raum	AB	KK erhalten AB. Jedes K liest für sich leise rhythmisiert den Text, anschließend gemeinsam sprechen (ggf. mit Rhythmussprache).
38' (2 Min.)	Stuhlhalbkreis		Notentext besprechen; Bedeutung der „Zickzacklinie" klären
40' (10 Min.)	Stehkreis an NSt	3 NSt	KK spielen Kanon abschnittsweise: alleine, gemeinsam (auf Artikulation achten!)
50' (5 Min.)			KK spielen Stück als Scheinkanon (Rollenwechsel)
55' (5 Min.)	Stuhlhalbkreis		HA anhand des AB klären

In den folgenden drei Beispielen handelt es sich um dieselbe Querflötenstunde mit vier 8-jährigen Kindern, die dem Lehrenden bereits bekannt sind. Eingeführt wird in die Artikulationsformen Staccato, Portato, Legato in Verbindung mit grafischer Notation am Beispiel des *Geisterkanons*. In allen Stunden soll nebenstehendes Arbeitsblatt verwendet werden.

Beispiel 1: Unterrichtsplanung in chronologisch geordneten Stichpunkten (Abb. 6.2.3)

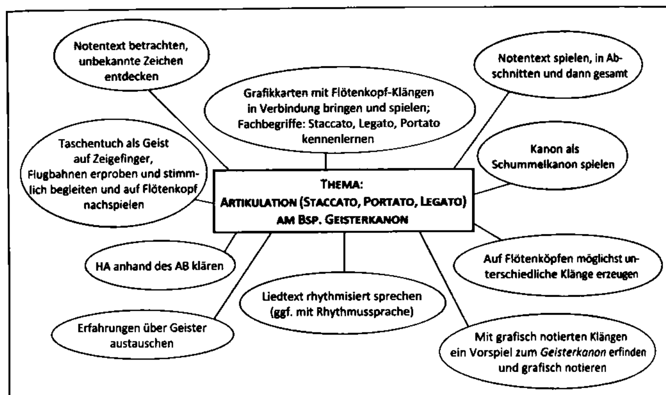
Querflöten-Gruppenstunde (Vorbereitung Halloween-Konzert)
Mittwoch, 16–17 Uhr / 14.9.2010 / Musikschule

1. Alle im Raum verteilt: unterschiedliche Spielweisen auf Flötenköpfen erproben.
2. Stehkreis: Vorspielen der Ideen und Sprechen über verschiedene Spielweisen.
3. Info: Geisterstimmen sollen auf Flötenköpfen erklingen.
4. KK tauschen ihre „Geistererfahrungen" aus.
5. Ein K befestigt Taschentuch als Geist auf seinem Zeigefinger und probiert Flugbahnen aus; die anderen begleiten diese mit der Stimme, dann auch auf dem Flötenkopf (Rollentausch).
6. Stuhlhalbkreis: KK betrachten drei grafische Darstellungen, realisieren sie auf Flötenköpfen, erfahren die Fachbegriffe (Staccato, Legato, Portato).
7. KK erfinden mit Hilfe der grafischen Darstellungen Vorspiel für den Geisterkanon; sie notieren den Verlauf grafisch auf einem großen Blatt.
8. Alle im Raum verteilt: Noten *Geisterkanon* (AB) verteilen; jedes K liest für sich leise Text rhythmisiert; dann gemeinsam sprechen; ggf. Rhythmussprache als Hilfe.
9. Stuhlhalbkreis: Notentext besprechen; Bedeutung der „Zickzacklinie" klären (Intervall mit Zwischentönen füllen).
10. Stehkreis an Notenständern: KK spielen Kanon abschnittsweise (alleine, gemeinsam); bes. auf Artikulation achten.
11. KK spielen Stück als Scheinkanon (Rollenwechsel).
12. HA anhand des AB klären.

Materialien:
Taschentuch, Gummiband, 3 Grafikkarten, Stifte, DIN-A3-Papier, 3 Notenständer, AB zu Artikulationsformen Staccato, Portato, Legato *(Geisterkanon)*

Beispiel 2: Unterrichtsplanung in tabellarischer Form (Tab. 6.2.2)

Dauer	Raum	Medien	Aktion
0' (5 Min.)	frei im Raum	Flötenköpfe	Unterschiedliche Spielweisen erproben
5' (5 Min.)	Stehkreis		Ideen vorspielen, sich austauschen und nachspielen
10' (2 Min.)			L informiert über das Erlebnisthema *Geister*. KK tauschen „Geistererfahrungen" aus.
12' (8 Min.)		Taschentuch Gummiband	Ein Kind befestigt Taschentuch als Geist auf seinem Zeigefinger und probiert Flugbahnen aus. Die anderen Kinder begleiten dies mit der Stimme, dann auf den Flötenköpfen (Rollentausch!).
20' (5 Min.)	Stuhlhalbkreis	3 Grafikkarten	KK betrachten Karten, realisieren die Grafiken auf Flötenköpfen, erfahren Fachbegriffe.
25' (10 Min.)		Stifte DIN-A3-Blatt	KK erfinden mit Hilfe der grafischen Darstellungen ein Vorspiel für den Geisterkanon. KK notieren Verlauf grafisch auf großem Blatt.
35' (3 Min.)	frei im Raum	AB	KK erhalten AB. Jedes K liest für sich leise rhythmisiert den Text, anschließend gemeinsam sprechen (ggf. mit Rhythmussprache).
38' (2 Min.)	Stuhlhalbkreis		Notentext besprechen; Bedeutung der „Zickzacklinie" klären
40' (10 Min.)	Stehkreis an NSt	3 NSt	KK spielen Kanon abschnittsweise: alleine, gemeinsam (auf Artikulation achten!)
50' (5 Min.)			KK spielen Stück als Scheinkanon (Rollenwechsel)
55' (5 Min.)	Stuhlhalbkreis		HA anhand des AB klären



Beispiel 3: Unterrichtsplanung in Form einer Mind-Map (Abb. 6.2.4)

Barbara Busch

6.3 Instrumentalpädagogik im Spiegel der Fachliteratur

Das Nachdenken über die instrumentalpädagogische Praxis und über instrumentalpädagogisch relevante Sachverhalte spiegelt sich in der Fachliteratur wider. Hier fließen unterrichtspraktische Erfahrungen wie wissenschaftliche Analysen gleichermaßen ein.

Ein Blick in diese Literatur erfolgt im Rahmen des Studiums, wenn beispielsweise eine schriftliche Arbeit zu verfassen ist, und im Unterrichtsalltag, wenn Lehrende Anregungen suchen, um mit unterrichtspraktischen Herausforderungen konstruktiv umgehen zu können. Darüber hinaus wird Fachliteratur natürlich immer dann konsultiert, wenn es in der instrumentalpädagogischen Forschung um die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse geht.

Eine Grundregel der Literaturrecherche besagt, dass man nur etwas finden kann, wenn man weiß, was man sucht. Von dieser Prämisse ausgehend erfolgt ein Vorschlag zur Strukturierung der Fachliteratur, indem diese aus qualitativer, formaler sowie inhaltlicher Perspektive betrachtet wird: Nach einer Skizzierung der unterschiedlichen Qualitäten instrumentalpädagogischer Fachliteratur (s. Kap. 6.3.1) folgt ein Vorschlag zur inhaltlichen Systematisierung derselben

(s. Kap. 6.3.2). Daran schließt sich eine Beschreibung unterschiedlicher Publikationsformen an (s. Kap. 6.3.3). Dabei wird in allen drei Abschnitten beispielhaft auf Publikationen im Sinne weiterführender Lektüreempfehlungen verwiesen.[1]

6.3.1 Qualitäten instrumentalpädagogischer Fachliteratur

Wer sich gezielt auf die Suche nach instrumentalpädagogischer Fachliteratur begibt, sollte bedenken, dass sich aus qualitativer[2] Perspektive die Literatur idealtypisch in wissenschaftliche, didaktische und unterrichtspraktische Publikationen untergliedern lässt. Diese Dreiteilung ergibt sich zum einen aus der Tatsache, dass die Instrumentalpädagogik eine Handlungs- und Anwendungswissenschaft ist. Zum anderen resultiert sie aus der Beantwortung der Frage, mit welcher Absicht, für wen publiziert wurde. Je nach Publikationsabsicht und Zielgruppe ändert sich die Beschaffenheit der Literatur.[3]

1. Zur *wissenschaftlichen Literatur* zählen Veröffentlichungen, in denen eine systematisch und methodisch kontrollierte Verbindung von eigenständig formulierten Gedanken mit bereits vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen erfolgt. Dies umfasst allerdings nicht nur Texte, die über die Entdeckung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien berichten, sondern auch jene, die das Wissen systematisieren. Hinzu kommen Texte, die wie Lexika und Fachwörterbücher als wissenschaftliche Hilfsmittel zu betrachten sind (Stary, Kretschmer 2003, S. 7). Auf formaler Ebene lässt sich die wissenschaftliche Literatur wiederum nach Publikationsformen unterscheiden (s. Kap. 6.3.3).
   - Heberle, Kerstin; Kranefeld, Ulrike: *„Bei ihm klingt das so komisch!" Perspektiven der Interpretativen Unterrichtsforschung auf den Umgang mit Differenz im JeKi-Gruppeninstrumentalunterricht.* In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 3 (2012), Nr. 1 (elektronischer Artikel)
   - Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006
   - Richter, Christoph; Ehrenforth, Karl Heinrich; Mahlert, Ulrich: *Musikpädagogik.* In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart.* Sachteil Bd. 6: *Meis–Mus.* Kassel: Bärenreiter 1997, 2., neubearbeitete Auflage, Sp. 1440–1534

2. Publikationen, die zur *instrumentaldidaktischen Literatur* zählen, kreisen im weitesten Sinne um Fragen des instrumentenbezogenen Lehrens und Lernens. Charakteristisch ist, dass sich die Verfasser primär auf ihr persönliches Erfahrungswissen stützen, das der Publikation wert

---

1 Die meisten Publikationen liegen in gedruckter Form vor. Indessen führt die zunehmende Nutzung elektronischer Medien respektive des Internets dazu, dass auch in der Instrumentalpädagogik vermehrt Dokumente nicht gedruckt vorliegen, sondern auch (oder ausschließlich) im Internet zu finden sind.

2 Qualitativ ist in diesem Zusammenhang nicht umgangssprachlich, also wertend zu verstehen; das Merkmal der Qualität verweist auf die Beschaffenheit der Literatur.

3 Vergleiche dazu ergänzend die Ebenen schulpädagogischer Reflexion nach Hilbert Meyer (1997, S. 215–223) sowie die Ausführungen von Thorsten Bohl (2008, S. 54f.).

zu sein scheint. In der Regel reihen sich die Autoren nicht in einen fachwissenschaftlichen Diskurs ein. Vielmehr erfolgt das Schreiben nach dem Motto „aus der Praxis für die Praxis", sodass präskriptive bzw. normative Aussagen charakteristisch für diese Veröffentlichungen sind.

- Mantel, Gerhard: *Interpretation. Vom Text zum Klang.* Mainz: Schott 2007
- Wieland, Renate; Uhde, Jürgen: *Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens. Über den Interpreten und den Körper als Instrument der Musik.* Kassel: Bärenreiter 2002

Wenngleich diese „reflexive Praxisliteratur" also nicht zwingend den Ansprüchen wissenschaftlicher Texte genügt, so ist zu bedenken, dass sie ihrerseits zum Quellenmaterial wissenschaftlicher Untersuchungen werden kann. In diesem Fall wären begründet ausgewählte Texte unter einer klar definierten Leitfrage bzw. mit einem spezifischen Erkenntnisinteresse methodisch reflektiert in Beziehung zu bringen.

- Lessing, Wolfgang: *Versuch über Technik.* In: Hiekel, Jörn-Peter (Hrsg.); Lessing, Wolfgang (Hrsg.): *Verkörperungen in der Musik. Interdisziplinäre Betrachtungen.* Bielefeld: transcript 2014, S. 13–60

Inhaltlich betrachtet untergliedert sich die didaktische Literatur ihrerseits in drei Teilbereiche:

Zum einen handelt es sich um Literatur, in der überblicksartig und instrumentenübergreifend über das didaktische Handeln im Instrumentalunterricht nachgedacht wird. Grundlegende Fragen, Voraussetzungen, Prozesse usw. des Unterrichtsgeschehens werden vorgestellt, sodass sich anhand dieser Publikationen ein Überblick über zentrale Aspekte der Instrumentalpädagogik gewinnen lässt.

- Vree, Tom de: *Über das Unterrichten. Die Didaktik des instrumentalen und vokalen Musikunterrichts.* Kamen: Karthause-Schmülling 1998

In einem Großteil der didaktischen Literatur werden einzelne Aspekte des Unterrichtsgeschehens bzw. des instrumentalen Lernens fokussiert, die unabhängig vom spezifischen Instrument Bedeutung für den Lehr-Lern-Prozess haben und daher ebenfalls instrumentenübergreifend dargestellt werden.

- Mahlert, Ulrich: *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht.* Mainz: Schott 2011

Neben der instrumentenübergreifenden fachdidaktischen Literatur gibt es Schriften, die sich mit dem Unterrichten eines bestimmten Instruments bzw. mit instrumentenspezifischen Fragestellungen beschäftigen.[4] Allerdings werden in diesen instrumentenspezifischen Publikationen oftmals Aspekte thematisiert, die durchaus auf den Unterricht anderer Instrumente übertragbar sind, sodass diese Literatur auch für Instrumentalpädagogen verschiedener Fächer interessant und nützlich sein kann.

- Heilbut, Peter: *Klavier spielen. Früh-Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis.* Mainz: Schott 1993
- Petersen, Marianne: *Lara kann geigen. Berichte aus dem Violinunterricht mit Kindern. Ein Beitrag zur Violindidaktik.* Wilhelmshaven: Heinrichshofen 1999

---

4 Dazu können auch Lehrpläne wie das Lehrplanwerk des *Verbandes Deutscher Musikschulen e. V.* (VdM o. J.) gezählt werden, die für den Unterricht mit einem bestimmten Instrument konzipiert sind.

3. Der didaktischen Literatur vergleichbar entsteht auch die *unterrichtspraktische Literatur* nicht aus einem explizit wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse heraus. Doch im Unterschied zu jener kommt sie im Unterricht zum Einsatz; sie nimmt *unmittelbar* Bezug auf den Unterricht und zwar besonders auf seine Inhalte und Gegenstände. Der Reflexion des Unterrichts wird dabei keine Beachtung geschenkt oder sie wird nur am Rande berücksichtigt; dies geschieht am ehesten noch in Lehrerkommentaren und Elterninformationen.
Im Unterricht können verschiedene Materialien Verwendung finden: Vorrangig sind Instrumentalschulen, Kompositionen bzw. Unterrichtsliteratur sowie Arbeitsblätter zu nennen. Während einige Materialien Themen behandeln, die unabhängig von einem spezifischen Instrument im Unterricht Verwendung finden können, ist der Großteil der Literatur speziell für die Vermittlung spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten auf einem bestimmten Instrument (und oft auch für eine bestimmte Zielgruppe und/oder Sozialform) konzipiert.
Wenngleich die tatsächliche Relevanz dieser Materialien für den Unterricht erheblich variiert und sie nur sehr bedingt den realen Unterricht widerspiegeln, so geben sie auf jeden Fall „Impulse, sich die Welt der Musik auf eine bestimmte und für das Instrument typische Weise zu erschließen" (Uhlig 2002, S. 19). Insofern sind besonders Instrumentalschulen wichtige (historische) Quellen: Sie dokumentieren ebenso aufführungspraktische Gepflogenheiten wie instrumentaldidaktische Diskussionen ihrer Entstehungszeit; sie sind vielfach im weitesten Sinne aus sowohl pädagogischer als auch künstlerischer Perspektive als wertvolle Ideen- und Materialsammlungen zu verstehen und können ihrerseits zur Primärquelle wissenschaftlicher Untersuchungen werden (z. B. Busch 2009).
   - Ehrenpreis, Claudia; Wohlwender, Ulrike: *1 2 3 Klavier. Klavierschule für 2–8 Hände. Lehrerkommentar zu Heft 1.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 1998, 2., revidierte Auflage
   - Metzger, Barbara; Häublein, Elke; Pöppel, Andreas; Frech-Hirschler, Birgit: *Der Globetrotter. Eine Reise durch die Rhythmen, für den Klassenunterricht Musik, für den instrumentalen Gruppen- und Einzelunterricht, für jedes Alter.* Zürich: Hug, Edition ConBrio 2000

6.3.2 Systematisierung instrumentalpädagogischer Fachliteratur

In der Fachliteratur spiegeln sich die zahlreichen inhaltlichen Aspekte der Instrumentalpädagogik ebenso wider wie die verschiedenen Forschungsperspektiven, aus denen das Gebiet der Instrumentalpädagogik betrachtet werden kann. Dabei erschwert die Komplexität des instrumentalpädagogischen Denkens und Handelns die inhaltliche Gliederung der vorliegenden Literatur. Neben der oben skizzierten qualitativen Betrachtung lassen sich vier Forschungsperspektiven idealtypisch unterscheiden, die zugleich als erste Anhaltspunkte für eine inhaltliche Orientierung im „Dschungel" der Fachliteratur genutzt werden können. Aus diesen Forschungsperspektiven werden vier Kategorien abgeleitet und als *eine* Möglichkeit vorgeschlagen, um aus inhaltlicher Perspektive einen Überblick über die Instrumentalpädagogik im Spiegel der Fachliteratur zu erhalten.

1. Instrumentalpädagogik aus historischer Perspektive: Wer instrumentalpädagogische Sachverhalte aus historischer Perspektive betrachtet, fragt nach Entwicklung und Veränderung innerhalb von *Zeiträumen*. Charakteristisch für ein historisch geleitetes Erkenntnisinteresse sind daher Längsschnittuntersuchungen. Die Aufmerksamkeit gilt gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Bedingungen von Instrumentalunterricht bzw. der Theorie und Praxis des instrumentalpädagogischen Lehrens und Lernens zu verschiedenen Zeiten. Ein weiteres Aufgabenfeld der Historischen Instrumentalpädagogik besteht im Nachzeichnen der Wissenschaftsgeschichte des Faches selbst ausgehend von der Frage: Inwiefern konstituiert sich die Instrumentalpädagogik als Wissenschaft?
   - Roske, Michael: *Sozialgeschichte des privaten Musiklehrers vom 17. zum 19. Jahrhundert. Mit Dokumentation.* (= *Musikpädagogik. Forschung und Lehre* 22), Mainz: Schott 1985
2. Instrumentalpädagogik aus systematischer Perspektive: Wird eine systematische Sichtweise eingenommen, so richtet sich das Interesse auf *Zeitpunkte*, weniger also auf Entwicklungsverläufe; Sachverhalte werden im Querschnitt betrachtet.[5] Im Zentrum steht die Klärung der fachlichen Grundlagen. Dies geschieht (mehr oder weniger explizit) in interdisziplinärer Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaften, wie die folgenden Fragen illustrieren. Philosophie: Welches Menschenbild liegt dem instrumentalpädagogischen Handeln zugrunde? Soziologie: Inwiefern beeinflussen welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Nutzung instrumentalpädagogischer Angebote? Psychologie: Auf welche Entwicklungsverläufe des Menschen ist das instrumentalpädagogische Handeln einzustellen? Unterrichtsforschung: Wie lässt sich die Qualität instrumentalpädagogischer Lehre erfassen? Für das instrumentalpädagogische Denken und Handeln ist also auch Literatur aus dem nachbarwissenschaftlichen Umfeld relevant, die hierzu nur indirekt oder mittelbar in Beziehung steht.
   - Rolle, Christian: *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse.* (= *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft* 24), Kassel: Bosse 1999
3. Instrumentalpädagogik aus didaktischer Perspektive: Die Einnahme der didaktischen Perspektive führt zu Fragen des instrumentenbezogenen *Lehrens und Lernens*. Aspekte zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Instrumentalunterrichts stehen im Zentrum. Typisch ist die Präskription bzw. normative Beschreibung von Unterricht verbunden mit Modellen, die seiner Analyse, Planung und Verbesserung dienen.
   - Führer, Sylvia: *Blockflötenunterricht mit Kindergruppen.* Manching: Holzschuh 2011, 3., aktualisierte und stark erweiterte Auflage

---

5 Vergleiche dazu die Überlegungen von Jan Hemming zur Standortbestimmung der Systematischen Musikwissenschaft in Abgrenzung zur Historischen Musikwissenschaft: „Als zentrales Unterscheidungsmerkmal für systematische und historische Zugangsweisen kommt die aus der Linguistik entlehnte Frage zur Anwendung, ob sich das Erkenntnisinteresse eher auf Zeitpunkte oder auf Zeiträume richtet. Hierfür können die beiden Fachtermini synchron und diachron herangezogen werden." (Hemming 2012, S. 155)

Da die Aufgabenfelder und Rahmenbedingungen der instrumentalpädagogischen Unterrichtspraxis sehr vielfältig sind, ist bei der Recherche auch Literatur aus den praxisbezogenen Schnittfeldern in den Blick zu nehmen. Gemeint ist also Literatur, die primär für einen anderen Praxisbereich gedacht ist (z. B. Musik in der Schule, Elementares Musizieren). Bei einigen Veröffentlichungen wird die Verbindung zwischen Instrumentalpädagogik und einem anderen Praxisfeld auch ausdrücklich thematisiert.

- Hill, Burkhard (Hrsg.); de Banffy-Hall, Alicia (Hrsg.): *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. Münster: Waxmann 2017.
- Meyer, Claudia (Hrsg.); Stiller, Barbara (Hrsg.); Dartsch, Michael (Hrsg.): *Musizieren in der Schule. Modelle und Perspektiven der Elementaren Musikpädagogik*. Regensburg: ConBrio 2010
- Hartogh, Theo (Hrsg.); Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa 2004

4. Instrumentalpädagogik aus vergleichender Perspektive: Die Perspektive des Vergleichens beinhaltet sowohl eine methodische Komponente wie auch eine inhaltliche: So kann der Vergleich „als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses mit der Möglichkeit begrifflicher Differenzierung und/oder als Ordnungsverfahren" (Clausen 2011, S. 9) verstanden werden. Inhaltlich führt der Vergleich primär zur besonderen Beachtung soziokultureller Kontexte, in denen instrumentalpädagogisch gehandelt wird. Die Reflexion instrumentalpädagogischer Sachverhalte über Regionen, Ländergrenzen und Kulturräume hinweg sowie das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kann zur sensibleren Wahrnehmung des eigenen Handelns beitragen. Die Musikpädagogin Sigrid Abel-Struth spricht in diesem Zusammenhang vom horizontalen Vergleichen und grenzt dieses von der Möglichkeit des vertikalen Vergleichens ab, wodurch vergleichende Arbeiten auch eine historische Dimension erhalten bzw. horizontale und vertikale Dimensionen generell methodisch miteinander kombiniert werden können (Abel-Struth 2005, S. 510).

6.3.3 Publikationsformen

Für eine gezielte Literaturrecherche reicht das Wissen um die unterschiedlichen Qualitäten und Inhaltsbereiche der Fachliteratur nicht aus. Vielmehr müssen die unterschiedlichen Sorten bzw. Typen der Fachliteratur bekannt sein, damit eine Recherche erfolgreich verlaufen kann, denn Veröffentlichungen sind in Abhängigkeit zu ihrer Publikationsform mit Hilfe entsprechender Bibliografien und bibliografischer Datenbanken ausfindig zu machen. Vor diesem Hintergrund erklärt sich die nachfolgende Beschreibung von Publikationsformen.

Bibliografien zählen zu den sogenannten Tertiärquellen bzw. zu den gedruckten Referenzquellen (Niedermair 2010, S. 56f.), die „eine bestimmte Menge von Publikationen formal, inhaltlich und klassifizierend" (ebd., S. 193) beschreiben und erschließen. Mit ihrer Hilfe kann die Literaturrecherche erfolgen, denn es handelt sich um Zusammenstellungen bzw. Verzeichnisse von

selbständigen und unselbständigen Schriften mit Angabe von Verfasser, Titel, Erscheinungsjahr und Erscheinungsort, die zu einem bestimmten Themenbereich publiziert worden sind. Werden die aufgeführten Schriften kurz inhaltlich kommentiert, ist von einer *kommentierten Bibliografie* zu sprechen. Während ältere Bibliografien in der Regel in gedruckter Form vorliegen, erscheinen neuere Bibliografien und Zeitschriftenregister inzwischen meist als Datenbanken, die über das Internet zugänglich sind. Neben Referenzdatenbanken stehen Volltextdatenbanken, die nicht nur die Referenzen, sondern auch die Texte selbst enthalten.

Bei der Bearbeitung instrumentalpädagogischer Fragestellungen ist der Rückgriff auf allgemein musikbezogene Datenbanken und Fachbibliografien[6] notwendig.

- *RILM abstracts of music literature*. New York: RILM Vol. 1 (1967) – Vol. 33 (1999)
- Zeitschriftendienst Musik (ZDM): *Nachweis von Aufsätzen aus deutschen und ausländischen Musikzeitschriften*. Berlin: Dt. Bibliotheksinstitut Jg. 1 (1966) – Jg. 33 (1998)

Enzyklopädien, Lexika und *Fachwörterbücher* sind Nachschlagewerke, die in alphabetisch angeordneten Artikeln überblicksartige, zusammenfassende Darstellungen des Forschungsstandes zu einem Teilgebiet oder Schlüsselbegriff bieten und zugleich auf grundlegende und weiterführende Literatur verweisen. Im deutschsprachigen Raum liegt bisher kein Nachschlagewerk vor, das sich explizit auf die Disziplin der Instrumentalpädagogik bezieht. Vielmehr wird sie als Teilgebiet oder „Fachrichtung" (Kraemer 2004, S. 51) der Musikpädagogik bzw. musikbezogener Wissenschaften verstanden, sodass auf entsprechende Veröffentlichungen zurückzugreifen ist.

- Helms, Siegmund (Hrsg.); Schneider, Reinhard (Hrsg.); Weber, Rudolf (Hrsg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse 2005

Handbücher sind ebenfalls als Nachschlagewerke zu bezeichnen; zumeist ist ein größeres Teilgebiet ausgewählt und ausführlicher dargestellt als beispielsweise in einem Lexikonartikel. Diese Form der (zumindest angestrebten) systematischen, übersichtlichen und umfassenden Darstellung eines Themengebiets findet sich durchaus in der instrumentalpädagogischen Literatur. Oft ergibt sich hier eine Nähe bzw. Überschneidung mit der Publikationsform des Studien- bzw. Lehrbuchs sowie des Sammelbandes.

- Dartsch, Michael (Hrsg.); Knigge, Jens (Hrsg.); Niessen, Anne (Hrsg.); Platz, Friedrich (Hrsg.); Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann 2018
- Richter, Christoph (Hrsg.): *Instrumental- und Vokalpädagogik*. Band 1: *Grundlagen*. (= *Handbuch der Musikpädagogik* 2), Kassel: Bärenreiter 1993

Lehrbücher bzw. *Studienbücher* fassen Wissen, das innerhalb eines Themenbereichs als weitgehend unumstrittenes Grundlagenwissen gilt, strukturiert zusammen und bereiten es didaktisch auf. Zu bedenken ist, dass die Komprimierung des Wissens sowie die angestrebte Übersichtlichkeit in Lehr- bzw. Studienbüchern durchaus auf Kosten aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse gehen können. Für den Einstieg in eine Thematik bieten sie sich auch aufgrund

6 Eine Auswahl findet sich in Kraemer 2004, S. 374f.

ihrer weiterführenden Literaturhinweise an. Aus dieser letztgenannten Perspektive ist das Buch *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium* von Rudolf-Dieter Kraemer (Augsburg: Wißner 2004) durchaus für Studierende der Instrumentalpädagogik interessant, auch wenn instrumentalpädagogische Belange lediglich am Rande oder nur indirekt berücksichtigt werden.

- Busch, Barbara (Hrsg.): *Einfach musizieren!? Studientexte zur Instrumentalpädagogik.* (= *Forum Musikpädagogik* 81), Augsburg: Wißner 2012, 3., verbesserte Auflage

Ob in der Instrumentalpädagogik alle Publikationen, die als Handbuch, Lehrbuch oder als Studienbuch gekennzeichnet sind, tatsächlich den skizzierten Ansprüchen genügen, ist im Einzelfall zu entscheiden.

Monografien bezeichnen Einzeluntersuchungen (inkl. Dissertations- und Habilitationsschriften), die in der Regel von *einem* Autor verfasst sind. In Monografien geht es nicht um die zusammenfassende Darstellung von Fachwissen, sondern vielmehr um die Präsentation neuer bzw. weiterführender Erkenntnisse.

- Doerne, Andreas: *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2010
- Grosse, Thomas: *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen.* (= *Forum Musikpädagogik* 76), Augsburg: Wißner 2006

Für fast alle Instrumente liegen monografische Publikationen vor, die sich der Vermittlung der besonderen spieltechnisch-musikalischen Fertigkeiten widmen. Im Prinzip werden solche Schulwerke für einzelne Instrumente in den Katalogen der Bibliotheken wie Monografien behandelt.

Aufsätze dürften den weitaus größten Teil an instrumentalpädagogischer Literatur bilden. Sie sind von besonderer Bedeutung, da zu vielen Aspekten keine monografischen Publikationen und damit in der Regel auch keine Überblicksartikel in Nachschlagewerken zu finden sind. Aufsätze erscheinen innerhalb von Sammelbänden und Fachzeitschriften und werden daher als unselbständige Literatur bezeichnet. Während Sammelbände Beiträge verschiedener Autoren zu einem Thema enthalten, die von einem oder mehreren Herausgebern unter konzeptionellen Gesichtspunkten zusammengestellt wurden, erscheinen Fachzeitschriften[7] regelmäßig mehrmals pro Jahr und spiegeln daher in besonderer Weise aktuelle Diskussionen und Erkenntnisse zum Forschungsstand eines Faches wider.

Im deutschsprachigen Raum gibt es derzeit nur eine Fachzeitschrift, die sich explizit und oft instrumentenübergreifend der Instrumentalpädagogik widmet: *Üben & Musizieren*, ein Organ, das seit 1983 periodisch zweimonatlich erscheint und derzeit im Untertitel als *Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen* bezeichnet wird.[8] Anders als in vielen Wissenschaftsdisziplinen und bei zahlreichen Fachzeitschriften üblich durchlaufen die in *Üben & Musizieren* publizierten Artikel im Vorfeld kein Begutachtungsverfahren *(peer review)*, in dem

7 Eine Auswahl musikpädagogischer Zeitschriften findet sich in Kraemer 2004, S. 376.

8 Der ursprüngliche Untertitel lautete *Zeitschrift für Musikschule, Studium, Berufspraxis und Elternhaus.*

(anonyme) Experten den eingereichten Artikel prüfen und in der Folge ablehnen, annehmen oder vor einer Veröffentlichung überarbeiten lassen. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass *Üben & Musizieren* eher als didaktisch orientierte Fachzeitschrift denn als wissenschaftliches Publikationsorgan zu verstehen ist.

Sammelbände werden von einer Person oder mehreren Personen herausgegeben, die die Konzeption verantworten. In der Regel führen die Herausgeber in einem eigenen Beitrag in die Thematik ein, stellen dabei die Gesamtanlage der Publikation vor und begründen die Anordnung der Beiträge, indem sie die inhaltlichen Bezüge aufzeigen. Die Beiträge, auch als Artikel bzw. Aufsätze bezeichnet, sind von verschiedenen Autoren verfasst. Oft entstehen Sammelbände im Nachklang von Kongressen oder als Festschriften.

- Greuel, Thomas (Hrsg.); Kranefeld, Ulrike (Hrsg.); Szczepaniak, Elke (Hrsg.): *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule.* Aachen: Shaker 2010
- Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven.* Mainz: Schott 2018

Schriftenreihen bündeln Publikationen zu bestimmten Themen einer Disziplin, im vorliegenden Fall also innerhalb der Instrumentalpädagogik. Sie umfassen sowohl *Monografien* als auch *Sammelbände*. Die Durchsicht entsprechender Reihen verschafft einen schnellen Überblick über aktuelle Themen und den jeweiligen Forschungsstand. Oft erscheinen Arbeiten zur Instrumentalpädagogik innerhalb von Schriftenreihen, die generell musikpädagogischen Themen gewidmet sind. Ein Überblick über musikpädagogische Schriftenreihen findet sich in Kraemer 2004, S. 377f.

- Reihentitel *Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik* ohne fortlaufende Zählung der Einzelbände, darin z. B.: Grimmer, Frauke (Hrsg.); Lessing, Wolfgang (Hrsg.): *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik.* Mainz: Schott 2008

Barbara Busch

6.4 Wissenschaftliches Arbeiten im Kontext der Instrumentalpädagogik

Instrumentalpädagogik ist ebenso ein junges akademisches Fachgebiet wie auch eine junge Wissenschaftsdisziplin, die sich nicht nur als geistes- und kulturwissenschaftliche Disziplin entwickelt, sondern zunehmend auch als empirisch forschende. Als Handlungs- oder Anwendungswissenschaft geschieht dies mit dem Ziel, einen Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn für musikbezogene Bildungsprozesse und die instrumentale Unterrichtspraxis zu leisten.

Es ist ein gewagtes Unterfangen, auf wenigen Seiten in das wissenschaftliche Arbeiten innerhalb der Instrumentalpädagogik einzuführen. Da aber das systematische Nachdenken über instrumentalpädagogische Belange und die begründete Beurteilung instrumentalpädagogischer

Theorie und Praxis eine Fertigkeit ist, die auch der Unterrichtsqualität zugutekommt, sollte jeder Instrumentalpädagoge mit zentralen Gedanken des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut sein. Für die weiterführende Beschäftigung mit Fragen rund um das wissenschaftliche Arbeiten sind folgende Publikationen zu empfehlen:

- Bohl, Thorsten: *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Arbeitsprozess, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr*... Weinheim: Beltz 2008, 3., überarbeitete Auflage
- Einsiedler, Wolfgang; Fölling-Albers, Maria; Kelle, Helga; Lohmann, Katrin: *Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung.* Münster: Waxmann 2013
- Moser, Heinz: *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung.* Freiburg im Breisgau: Lombertus 2015, 6., überarbeitete und ergänzte Auflage

Ausgehend von einer Klärung der Termini Wissenschaftliches Arbeiten und Wissenschaftliche Arbeit werden Grundregeln des Wissenschaftlichen Arbeitens skizziert (s. Kap. 6.4.1). Dabei spielt der Aspekt der forschungsmethodischen Ansätze eine zentrale Rolle (s. Kap. 6.4.2). Das Kapitel schließt mit einer Beschreibung der Grundstruktur des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses (s. Kap. 6.4.3).

6.4.1 Anmerkungen zur wissenschaftlichen Arbeit

Wissenschaftliches Arbeiten bezeichnet einen *Prozess*, in dessen Verlauf ein Thema bzw. eine Fragestellung unter Berücksichtigung bestimmter Qualitätskriterien (wie Überprüfbarkeit, Übersichtlichkeit, relative Vollständigkeit, Methodenbewusstsein) ebenso begründet wie nachvollziehbar entfaltet und beantwortet wird. Dieser Arbeitsprozess mündet in ein *Produkt*, in dem die wissenschaftliche Arbeit – je nach Entstehungskontext in unterschiedlichen Formen (Aufsatz, Monografie etc.) – das schriftlich fixierte Resultat des wissenschaftlichen Arbeitens darstellt.

Das begründete Entfalten, Bearbeiten und Beantworten einer Fragestellung steht im Zentrum des wissenschaftlichen Arbeitens, und zwar unabhängig davon, ob auf Begründungen zurückgegriffen wird, die bereits andere Personen gegeben haben, oder ob selbst neue Begründungszusammenhänge erkannt werden. Klaus Niedermair, Leiter der Bibliothek für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Innsbruck, stellt fest: „Begründen ist eine Kernaufgabe der Wissenschaft." (Niedermair 2010, S. 22) Doch wie ist dieses Primat einzulösen? Diesbezüglich existieren zwei Ansätze. Zu differenzieren ist zwischen theoretischen und empirischen Begründungen: „Eine Aussage wird theoretisch begründet, indem man sie zu anderen gültigen Aussagen in eine logische Beziehung setzt [...]. Begründen heißt auch, die Bedeutung der Begriffe, die wir verwenden, zu definieren [...]. In den meisten Fällen werden wir uns auf Aussagen und Begriffe stützen, die wir in einer Quelle finden und die ihrerseits nachweisbar wissenschaftlich begründet wurden." (Ebd.) Nach-Denken und Selbst-Denken halten einander die Waage. Auch beim empirischen Begründungsansatz stützt man sich auf Quellen. Doch diese Quellen sind

erst noch aufzubereiten, d.h. sie müssen mit Hilfe spezifischer forschungsmethodischer Ansätze zunächst erhoben, dann interpretiert und anschließend ausgewertet werden (ebd., S. 22f.).[1]

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass prinzipiell mit drei Quellenarten gearbeitet wird, die sich allerdings funktional voneinander unterscheiden und deren Kenntnis deswegen unabdingbar ist: *Primärquellen* sind jene oben erwähnten Quellen, die quasi im Rohzustand vorliegen und aufzubereiten sind; sie stellen den Gegenstand der wissenschaftlichen Arbeit dar. *Sekundärquellen* sind wissenschaftliche Arbeiten über den Forschungsgegenstand, auf den sie sich direkt oder indirekt beziehen können. Zu bedenken ist, dass ein und derselbe Text je nach Forschungsinteresse als Primärquelle *oder* als Sekundärquelle fungieren kann.[2] *Tertiärquellen* dienen dem Auffinden relevanter Primär- und Sekundärquellen sowie ggf. auch weiterer Tertiärquellen und werden daher als Referenzquellen bezeichnet; sie beinhalten jene Angaben, die notwendig sind, um die Quellen selbst zu ermitteln.[3] Zu den Tertiärquellen zählen u. a. Bibliothekskataloge und Bibliografien.

Je nach Begründungsansatz entsteht entweder eine *Theoriearbeit* oder eine *empirische Arbeit*. In einer Theoriearbeit steht die Ermittlung des aktuellen Forschungsstandes zu einem Thema im Zentrum. Erfolgt „lediglich" die Zusammenfassung von Forschungsergebnissen, entsteht eine *kompilatorische Arbeit* bzw. *Literaturarbeit*. Von einer Theoriearbeit ist zu sprechen, wenn sich aus der Zusammenschau neue Erkenntnisse ergeben. Dass auch jede empirische Arbeit über einen Theorie- bzw. Literaturteil verfügt, ergibt sich aus der Tatsache, dass das Thema bzw. die Frage- oder Problemstellung hier ebenso aus dem Forschungsstand zu entwickeln bzw. auf diesen zu beziehen ist.

Wenngleich Theoriearbeit sowie empirische Arbeit idealtypisch als zwei Arten bzw. Typen wissenschaftlicher Arbeiten zu unterscheiden sind, so gilt doch für beide,

- dass ihnen eine präzise Fragestellung zugrundeliegen muss,
- dass der Forschungsstand darzulegen ist,
- dass die Fragestellung methodisch kontrolliert zu bearbeiten ist (s. Kap. 6.4.2),
- dass in der gesamten Arbeit sprachlich und logisch nachvollziehbar zu argumentieren ist, und
- dass am Ende der Arbeit die Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung resümierend darzustellen sind.

---

1 Siehe dazu die Ausführungen zu forschungsmethodischen Ansätzen in Kapitel 6.4.2.

2 Vergleiche dazu sowie insgesamt zur Typologie der Quellen Niedermair 2010, S. 30f.

3 Dies gilt, sofern die Quellen nicht in Form empirischer Daten selbst erhoben werden (s. dazu die Ausführungen zu Erhebungsverfahren im Rahmen der empirischen Forschung, S. 390f.).

6.4.2 Forschungsmethodische Ansätze

Wer wissenschaftlich arbeitet, muss sich seines forschungsmethodischen Vorgehens bewusst sein. Daher wird im Folgenden der Begriff der Methode im Kontext des wissenschaftlichen Arbeitens geklärt und Einblick in hermeneutisches Arbeiten sowie in empirische Methoden gegeben.

Der Begriff Methode ist dem Griechischen *methodos* entlehnt und bedeutet „Nachgehen, Verfolgen, Nachforschen, Untersuchen" (Pfeifer 1995, S. 867). Im wissenschaftlichen Kontext bezeichnet Methode den Weg des Vorgehens, um zu einer Erkenntnis zu gelangen. Genauer formuliert handelt es sich um einen „Prozeß, der unter kontrollierten und regelgeleiteten Bedingungen zur wissenschaftlichen Erkenntnis als Produkt und Wissen führt" (Kron 1999, S. 161). Um zu einer Erkenntnis zu gelangen, gibt es eine Vielzahl an Wegen bzw. Forschungsansätzen. Dabei ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen „*Erhebungsverfahren,* die der Materialsammlung dienen, *Aufbereitungstechniken,* die der Sicherung und Strukturierung des Materials dienen, und *Auswertungsverfahren,* die eine Materialanalyse vornehmen" (Mayring 2002, S. 65; kursiv im Original).[4]

Die Entwicklung einzelner Forschungsmethoden ist von der Frage ausgegangen, unter welchen Bedingungen wissenschaftliche Erkenntnisse überhaupt gewonnen werden können.[5] Zwei frühe Antworten stammen aus dem 17. Jahrhundert: Während René Descartes davon ausging, dass die Bedingung aller Erkenntnis das Denken ist, machte John Locke die Erfahrung durch die Sinne für alle Erkenntnis verantwortlich. Hinter diesen Antworten verbergen sich zwei wissenschaftstheoretische Grundpositionen – Rationalismus und Empirismus –, die die Herausbildung und Ausdifferenzierung von Forschungsmethoden bis heute beeinflusst haben (Kron 1999, S. 158).

Im Kontext der rationalistischen Denktradition steht die *Hermeneutik;* sie bezeichnet die Kunst der Auslegung von Texten. Insofern ist die schriftliche Form der Sprache Gegenstand des hermeneutischen Arbeitens. Ziel ist es, den über Sprache vermittelten Sinn eines Textes zu erfassen – anders formuliert, den Text zu interpretieren. Kurz: Wenn Texte ausgewertet werden, dann erfolgt eine Interpretation; Hermeneutik kann daher als eine Methode der Interpretation bezeichnet werden.[6]

Sobald also Literatur zu einem Thema ausgewählt und diese systematisch im Hinblick auf eine präzise Forschungsfrage ausgewertet wird, ist die Vorgehensweise – methodisch gesprochen – hermeneutisch. Wenngleich die Hermeneutik „keine einheitliche – einem festen Kanon von Regeln folgende – Methode" (Stary, Kretschmer 2003, S. 71) darstellt, so kann dennoch

---

4 Wenngleich Mayring diese Unterteilung für die differenzierte Sicht sogenannter qualitativer Verfahren vorschlägt, so ist sie generell anwendbar für den Blick auf forschungsmethodische Ansätze.

5 Forschungsmethoden entwickeln sich im Kontext von Denktraditionen. Dieser Entwicklungsprozess kann im Folgenden nur angedeutet werden. Als weiterführende Lektüre zu den vier Denktraditionen Empirie, Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik und ihren Forschungsmethoden ist zu empfehlen: Kron 1999, S. 157–247.

6 Zur differenzierten Sichtweise auf hermeneutische Verfahren vgl. z. B. Kron 1999, S. 208–229, sowie Tenorth, Lüders 2002.

die folgende Leitfrage eine Orientierung bieten, um Texte angemessen zu interpretieren: „WER sagt WAS mit welcher ABSICHT in welcher FORM zu WEM mit welcher WIRKUNG?" (Ebd., S. 75; Versalien im Original)[7]

Der *Empirismus* bezeichnet eine Denktradition, in der Erkenntnisse, also Antworten auf gestellte Fragen, „unmittelbar aus dem in der Erfahrung Gegebenen abgeleitet" werden (Kron 1999, S. 159). Entsprechend dieser Aussage haben sich sogenannte erfahrungswissenschaftliche Methoden herausgebildet. Wenn für die Beantwortung einer Fragestellung solche erfahrungswissenschaftlichen Methoden verwendet werden, dann ist die Arbeitsweise *empirisch*.

Zu unterscheiden sind quantitativ-empirische und qualitativ-empirische Forschungsmethoden. Mayring definiert den Unterschied beider Methoden in knapper Form so: „Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse." (Mayring 2003, S. 16) Darüber hinaus ist noch ein weiterer Unterschied zu berücksichtigen: Während die quantitative Forschung „prinzipiell unabhängig von der Subjektivität des Forschers ablaufen" (Hillmann, zit. n. Kron 1999, S. 176) soll, geht die qualitative Forschung davon aus, „dass vorurteilsfreie Forschung nie ganz möglich ist" und insofern die eigenen subjektiven Erfahrungen des Forschenden mit dem Forschungsgegenstand „ein legitimes Erkenntnismittel" sind (Mayring 2002, S. 25). Unabhängig von diesen prinzipiellen Differenzen gilt in der Praxis zunehmend, dass „qualitatives und quantitatives Denken [...] in der Regel in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess enthalten [sind]" (ebd., S. 19) und einander wechselseitig ergänzen. Dahinter verbirgt sich die Einsicht, dass „die Qualität der Forschung durch die Verbindung mehrerer Analysevorgänge vergrößert" (ebd., S. 147) werden kann.

Sowohl im quantitativ- als auch im qualitativ-empirischen Bereich lassen sich drei Methodenkomplexe erkennen, die in Anlehnung an Kuckartz (neben dem Experiment) als *Kernmethoden* bezeichnet werden können (Kuckartz 2002, S. 546). Gemeint sind die Beobachtung sowie die Befragung bzw. das Interview und die Inhaltsanalyse. Bei der Beobachtung und Befragung handelt es sich um Verfahren der Datenerhebung. Demgegenüber gehört die Inhaltsanalyse in die Gruppe der Auswertungsverfahren.

Beobachtung: Jeder Mensch beobachtet, zieht aus seinen Beobachtungen Schlussfolgerungen und bildet „Theorien". Diese Alltagsbeobachtungen verlaufen spontan und ohne Reflexion der eigenen Vorannahmen. Vielfach sind es solche Alltagsbeobachtungen, die für die Themenfindung einer schriftlichen Abschlussarbeit den Ausgangspunkt darstellen. Im Forschungszusammenhang ist die Alltagsbeobachtung von der wissenschaftlichen Beobachtung abzugrenzen. Letztere vollzieht sich zielgerichtet und systematisch, sie ist methodisch kontrolliert und reflektiert. Kron geht in seinem Systematisierungsvorschlag zur wissenschaftlichen Beobachtung von fünf Beobachtungstypen aus (Kron 1999, S. 179):

Verdeckte vs. offene Beobachtung: Während der Beobachter in der offenen Beobachtung in der Untersuchungssituation erkennbar ist, ist er es in der verdeckten Beobachtung nicht. Eine

7 Vergleiche dazu vertiefend die *Methodischen Regeln zur Interpretation von Texten* in Kron 1999, S. 218–220.

verdeckte Beobachtungssituation ergibt sich, wenn z. B. eine Gruppe von Instrumentalschülern von einem durch eine Spiegelwand getrennten Raum aus beobachtet wird.

Teilnehmende vs. nicht teilnehmende Beobachtung: Diese Unterscheidung ergibt sich aus der Möglichkeit, dass der Beobachter aktiver Teil ist, z. B. im Rahmen einer Klassenmusizierstunde, oder diese quasi passiv als Außenstehender betrachtet.

Systematische vs. unsystematische Beobachtung: Hier geht es um die Unterscheidung, ob ein (standardisiertes) Beobachtungsschema verwendet wird oder eher ohne genaue Aufträge, also mehr oder minder zufällig, beobachtet wird.

Natürliche vs. künstliche Beobachtung: Während die natürliche Beobachtung „im Feld" verbleibt, ist die künstliche Beobachtung „z. B. durch eine Laborsituation bestimmt, in der ein bestimmtes wiederholbares Verhalten von den Probanden provoziert wird" (Kron 1999, S. 179).

Selbstbeobachtung vs. Fremdbeobachtung: Üblich ist die Fremdbeobachtung, d.h. der Beobachter lenkt seine Aufmerksamkeit auf andere Menschen. Die Selbstbeobachtung des Forschenden wiederum kann die Interpretation seiner Beobachtungen fundieren (Flick 2009, S. 124).

Detaillierte Informationen zur Datenerhebung durch die Methode des Beobachtens sind u. a. in Friedrichs 1990, S. 269–308 sowie in Mayring 2002, S. 80–99 zu finden. Zugleich werden hier auch Hinweise zur Dokumentation der Beobachtungen, wie z. B. über Protokollierungstechniken gegeben; je nach Forschungsfrage und -bedingungen reichen die Möglichkeiten dabei von der wörtlichen Transkription bis zum selektiven Protokoll.

Befragung bzw. Interview: Befragungen können sowohl mündlich als auch schriftlich angelegt sein. Angesichts der Vielzahl von Befragungstechniken, die in der Literatur mit unterschiedlichen Bezeichnungen versehen sind, mag die folgende Übersicht eine erste Orientierungshilfe bieten (Mayring 2002, S. 66f.):

Offenes vs. geschlossenes Interview: Diese Unterscheidung bezieht sich auf die Antwortmöglichkeiten des Befragten. Beim offenen Interview kann dieser „frei antworten, ohne Antwortvorgaben, kann das formulieren, was ihm in Bezug auf das Thema bedeutsam ist." (Ebd., S. 66) Beim geschlossenen Interview stehen Antwortvorgaben zur Auswahl.

Unstrukturiertes vs. strukturiertes bzw. nicht standardisiertes vs. standardisiertes Interview: Diese Unterscheidung bezieht sich auf die Freiheitsgrade des Interviewers. So hat dieser sich beim unstrukturierten bzw. nicht standardisierten Interview nicht an einen starren Fragenkatalog zu halten, sodass er je nach Interviewsituation Fragen frei formulieren und Themenbereiche selbst auswählen kann. Darüber hinaus ist als „Mischform" noch das halbstrukturierte bzw. halbstandardisierte Interview zu nennen: Diese Interviewform „lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden." (Ebd., S. 67)

Qualitatives vs. quantitatives Interview: Diese Unterscheidung bezieht sich auf die Auswertung des Interviews entweder mittels qualitativ-interpretativer oder quantitativer Verfahren.

Inhaltsanalyse: Die Inhaltsanalyse stellt ein Auswertungsverfahren dar, das sowohl in quantitativ angelegten als auch in primär qualitativ konzipierten Untersuchungen Anwendung findet. Ihr Grundgedanke ist, Textmaterial systematisch zu analysieren. „Sie zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet. [...] Durch diese Systematik unterscheidet sich die Inhaltsanalyse von der stärker interpretativen, hermeneutischen Bearbeitung von Textmaterial." (Ebd., S. 114)

Um sich ein genaues Bild von den Möglichkeiten der Inhaltsanalyse zu machen, empfiehlt es sich, die folgende Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse durchzuarbeiten:[8]

- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz [8]2003

6.4.3 Grundstruktur des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses

Jeder wissenschaftliche Arbeitsprozess lässt sich in mehrere Phasen gliedern, deren Kenntnis bei der inhaltlichen Gestaltung und zeitlichen Durchführung einer wissenschaftlichen Arbeit Hilfe leistet, wie sie in einem instrumentalpädagogischen Studium üblicherweise anzufertigen ist (Fölling-Albers 2013).

Wenngleich die Grundstruktur des wissenschaftlichen Arbeitens sowohl für Theoriearbeiten als auch für empirische Arbeiten gilt, so gibt es doch graduelle Unterschiede, die im Folgenden betrachtet werden. Zunächst wird der Blick auf den Forschungsprozess im Rahmen von Theoriearbeiten gelenkt, anschließend auf das Vorgehen im Kontext empirischer Studien.

Zu Beginn der Erstellung einer *Theoriearbeit* gilt es (in der Regel mit Hilfe von Artikeln aus Handbüchern, Studienbüchern u. Ä.) einen Überblick über das gewählte Forschungsthema zu erlangen, um in der Lage zu sein, eine präzise Forschungsfrage bzw. Leitfrage zu entwickeln. Nach dieser Einstiegsrecherche (Niedermair 2010, S. 134f.) erfolgt nun – ausgehend von der Forschungsfrage – die gezielte Recherche nach relevanter Literatur bzw. aussagekräftigen Quellen (ebd., S. 137–142). Hierbei gilt es zu reflektieren und letztlich zu entscheiden, nach welchen Kriterien Literatur ein- oder ausgeschlossen wird. In Abhängigkeit zur Forschungsfrage könnte es beispielsweise sinnvoll sein, ausschließlich Literatur zu verwenden, die von einem bestimmten Zeitraum an oder bis dahin veröffentlicht wurde. Im Anschluss daran erfolgt die Auswertung der ermittelten Literatur. Praktisch bedeutet dies, dass exzerpierende Notizen, also wörtliche Textübernahmen, und paraphrasierende Notizen, also sinngemäße Formulierungen, anzufertigen sind.[9] Hierbei mag die Tatsache, dass die Qualität der Literatur bzw. Quellen auch über die Qualität der Arbeit entscheidet, ein passender Leitgedanke sein. Klaus Niedermair schlägt vor, für die Qualitätssicherung der Quellen u. a. folgende Fragen zu beantworten: „Wie *repräsentativ* sind Ihre Quellen: Sie sollten in jedem Fall eine begründete Auswahl treffen. [...] Welche

8 Um zu verstehen, wie eine inhaltsanalytisch ausgerichtete Untersuchung aussehen kann, lohnt sich auch ein Blick in die Dissertationsschrift von Clemens M. Schlegel: *Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse.* (= *Forum Musikpädagogik* 50), Augsburg: Wißner 2001.

9 Hilfen zum Lesen und Auswerten von Texten finden sich in Topsch 2006, S. 53–60.

Art von Quellen haben Sie ausgewertet: Entscheidend sind die Wissenschaftsdisziplin und die Forschungsfrage, ob Sie z. B. Bücher oder vorwiegend Artikel berücksichtigen sollten. [...] Haben Sie die *aktuelle* Literatur verarbeitet: Dies gilt vor allem für Fächer und Forschungsbereiche, die laufend weiterentwickelt werden." (Ebd., S. 173; kursiv im Original) Die Auswertungsphase erfolgt mit dem Ziel, einen Überblick über die für das Thema relevanten Theorien zu gewinnen. Zudem sollten sich „neue Zusammenhänge und Theorieansätze" (ebd., S. 20) ergeben. Mit der Verschriftlichung kann begonnen werden, wenn in der Auswertungsphase Antworten auf die Forschungsfrage gefunden wurden. Andernfalls sind weitere Quellen zu recherchieren und auszuwerten, bevor die Ergebnisse schriftlich fixiert werden können (ebd.).

Wird eine *empirische Studie* durchgeführt, so geht es in der Planungsphase darum – der Theoriearbeit vergleichbar –, einen Überblick über das gewählte Forschungsthema zu erlangen, um vor diesem Hintergrund die zu bearbeitende Frage- oder Problemstellung zu präzisieren. Zudem sind das Untersuchungsziel zu fixieren, das forschungsmethodische Vorgehen begründet auszuwählen und der Untersuchungsablauf festzulegen. In der Durchführungsphase gilt es, Daten methodisch kontrolliert zu erheben und aufzubereiten. In der Auswertungsphase erfolgt die Interpretation der Daten mit Blick auf die Frage- bzw. Problemstellung und das Untersuchungsziel. Schließlich sind in der Phase der Verschriftlichung der Untersuchungsablauf darzulegen und die Ergebnisse zu fixieren (Kuckartz 2002, S. 553–555).

7 Instrumentalpädagogik im historischen Kontext

Theresa Merk, Silvia Müller

7.1 Professionalisierung der Instrumentalpädagogik

Die Tätigkeit des Instrumentalpädagogen hat eine lange Geschichte und scheint seit alters her mit Herausforderungen verbunden zu sein, die auch heute noch von Relevanz sind: das wankende Selbstverständnis des Lehrenden zwischen seiner beruflichen Identität als Künstler und/ oder als Pädagoge, die Sorge um existenzielle Sicherheit sowie Gedanken um das gesellschaftliche Ansehen der eigenen Person. Diese Aspekte stehen in Zusammenhang mit der Etablierung der Instrumentalpädagogik als Fach mit eigenständigem Beruf. Auf eine zunehmende Professionalisierung im Bereich der Instrumentalpädagogik weisen verschiedene Aspekte aus den vergangenen 400 Jahren hin. Zu dieser Entwicklung wird im vorliegenden Kapitel ein knapper Überblick gegeben, der sowohl aus historischer Perspektive informiert als auch die Möglichkeit bietet, die heutige Situation der Instrumentalpädagogik zu reflektieren. Denn wer die historischen Verläufe kennt, kann die aktuelle Berufssituation besser nachvollziehen und gewinnt idealerweise Impulse für die eigene Identifikation mit dem Beruf des Instrumentalpädagogen.

In Anbetracht der Länge des relevanten Zeitraumes sind dabei verschiedene Eingrenzungen nötig: Die Instrumentalpädagogik bzw. der private Musikunterricht ist (spätestens ab dem 18. Jahrhundert) von der *schulischen* Musikpädagogik zu unterscheiden (Abel-Struth 2005, S. 421). Zudem konzentriert sich der Text auf Instrumentallehrende, die Laien unterrichten; die Situation von Instrumentalpädagogen an Hochschulen bzw. Konservatorien wird nicht ausdrücklich berücksichtigt. Aus geografischer Perspektive beziehen sich die Ausführungen vor allem auf den deutschsprachigen Raum bzw. auf die Entwicklungen in der heutigen Bundesrepublik Deutschland. Es werden zentrale Aspekte dargestellt, die in der Fachliteratur häufig berücksichtigt werden; dabei werden Prozesse, die etwa regional unterschiedlich und zu anderen Zeiten abliefen, zusammenfassend beschrieben. Dementsprechend kann die im Folgenden vorgenommene Einteilung in Jahrhunderte lediglich einer groben Orientierung dienen, bietet aber dennoch eine Struktur, um die wesentlichen Entwicklungen aufzuzeigen.

Die Überschriften der Teilkapitel weisen auf zentrale Merkmale der Professionalisierung und Verselbständigung der Instrumentalpädagogik im jeweiligen Zeitraum hin: So steht in der Zeit vor 1700 die Personalunion von Musiker und Instrumentallehrer im Zentrum (s. Kap. 7.1.1). Anschließend rücken das im 18. Jahrhundert zunehmende pädagogische Bewusstsein (s. Kap. 7.1.2)

sowie die im 19. Jahrhundert beginnende Berufsorganisation und Institutionalisierung in den Vordergrund (s. Kap. 7.1.3). In der Zeit von 1900–1945 erfolgen wichtige staatliche Regelungen (s. Kap. 7.1.4) und seit 1945 ist die Vielfalt des Berufsfeldes von Instrumentalpädagogen charakteristisch (s. Kap. 7.1.5). Abschließend erfolgt eine Reflexion der historischen Entwicklung aus Sicht von Instrumentalpädagogen der Gegenwart (s. Kap. 7.1.6).

Wenngleich im sozialwissenschaftlichen Fachdiskurs die Kriterien einer Professionalisierung nicht einheitlich bestimmt sind, zählen besonders die hauptberufliche Erwerbstätigkeit, die Systematisierung des fachbezogenen Wissens, die Festlegung von Qualifizierungen sowie die Organisation in Berufsverbänden zu den häufig genannten Kriterien, die für die Professionalisierung eines Berufsfeldes typisch sind (Moore 1970, S. 5f.; Bäuerle-Uhlig 2003, S. 17; Mieg 2003, S. 22). Demnach können anhand der im Folgenden beschriebenen Aspekte die historischen Schritte hin zu einer Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik nachvollzogen werden.

- Die *berufsständische Organisation* besteht seit dem 19. Jahrhundert in Form eines Zusammenschlusses von Instrumentalpädagogen in Verbänden.
- Die *Ausbildung von Instrumentalpädagogen* umfasst die Ausbildung bzw. die Qualifizierung von Personen zur Vorbereitung auf die Berufstätigkeit als Instrumentallehrer.
- Die *Zielgruppe* beschreibt den Personenkreis, für den im jeweiligen Zeitabschnitt Instrumentalunterricht vorrangig angeboten wird. Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist es aufgrund der Diversität des Berufsfeldes sinnvoll, ergänzend auch *Aufgabenbereiche* von Instrumentalpädagogen anzuführen.
- *Rahmenbedingungen* zeigen auf, unter welchen Voraussetzungen Instrumentalunterricht stattfindet: Dazu gehören Faktoren wie der Unterrichtsort und die institutionelle Verankerung an Musikschulen.
- In der *Gestaltung des Unterrichts* spiegeln sich didaktische Überlegungen zum Instrumentalunterricht der jeweiligen Zeit wider.
- Das *Einkommen* von Instrumentalpädagogen gibt Aufschluss darüber, inwiefern mit diesem Beruf der Lebensunterhalt bestritten werden kann. Ab Beginn des 20. Jahrhunderts gibt es zudem Regelungen für eine *soziale Absicherung*.
- Die *Musikpädagogik als Wissenschaftsdisziplin* entwickelt sich erst im 20. Jahrhundert. Damit ist insbesondere eine Systematisierung von Fachwissen verbunden.

7.1.1 Vor 1700: Personalunion von Musiker und Instrumentallehrer

Um die Geschichte der Professionalisierung im Bereich der Instrumentalpädagogik nachzuzeichnen, muss vorab ihre Ausgangslage beschrieben werden. Deshalb erfolgt zunächst ein Blick ins 17. Jahrhundert und sporadisch sogar in die Zeit davor, obwohl erst ab dem 18. Jahrhundert Tendenzen wahrgenommen werden können, die aus heutiger Perspektive auf die Professionalisierung der Instrumentalpädagogik hinweisen. Doch erst im Vergleich mit der Ausgangssituation vor 1700 können Entwicklungen der nachfolgenden Jahrhunderte anschaulich nachvollzogen werden.

In der Zeit vor 1700 können Musiker verschiedenen sozialen Schichten zugeordnet werden: So gibt es Hofmusiker, Kirchenmusiker, Militärmusiker und Stadtpfeifer[1] (Roske 1993, S. 164). Charakteristisch für den Musikerberuf damals ist, dass verschiedene musikbezogene Tätigkeiten in einer Person verbunden sind: Dazu gehören Musikausübung, Musikproduktion (Komponieren) sowie das Lehren von Musik (Roske 1985, S. 120; Roske 1993, S. 159f.). So erteilen Instrumentalisten, die z. B. von der Kirche oder am Hof angestellt sind, wie selbstverständlich auch Musikunterricht (Schmitt 1857, S. 425; Roske 1978, S. 72; Roske 1993, S. 159). Diese Personalunion von Musiker und Lehrer ist ein wesentliches Merkmal der Instrumentalpädagogik vor 1700. Da es aber keine klare Differenzierung zwischen den Aufgaben der verschiedenen Berufsgruppen gibt, kommt es u. U. zu einem Konkurrenzkampf zwischen den verschiedenen Berufsmusikern um das Unterrichten (Roske 1978, S. 118; Roske 1985, S. 120): So ist der außerschulische Musikunterricht vielerorts zwar Aufgabe der Stadtmusiker, wird aber oftmals auch von anderen Musikern, z. B. von Organisten, erteilt (Roske 1978, S. 64; Roske 1993, S. 162).

Ausbildung von Instrumentalpädagogen: Wie aus der oben beschriebenen Personalunion ersichtlich, herrscht vor 1700 kein differenziertes Bewusstsein für den Wert pädagogischer Arbeit. Die Ausbildung von Musikern zielt dementsprechend vor allem auf (künstlerische) Musikausübung, während auf instrumentalpädagogische Tätigkeiten keine ausdrückliche Vorbereitung erfolgt (Roske 1985, S. 229). Didaktisch orientiert sich die Ausbildung in der Regel am Prinzip der sogenannten Meisterlehre, die vor allem auf dem Lernen durch Nachahmung und auf der Orientierung am Vorbild des Lehrers basiert (Richter 2012, S. 7).

Eine aus heutiger Sicht besondere Form der Ausbildung ist in Kreisen der Stadtpfeifer auszumachen. Da die Mitglieder dieser Zunft einerseits das exklusive Recht zur Musikausübung in Städten besitzen, obliegt ihnen andererseits die Pflicht, Nachwuchs auszubilden (Ehrenforth 2005, S. 202). Die Ausbildungsvorschriften sind organisatorisch an die Handwerkslehre angelehnt und sehen beispielsweise eine geregelte Lehrzeit und Wanderschaft vor (Roske 1978, S. 63; Roske 1985, S. 182). So durchlaufen die Auszubildenden die Stadien vom Lehrling über den Gesellen zum Meister (Roske 1993, S. 164). Inhaltlich umfasst die Ausbildung der Stadtpfeifer das Erlernen einer Vielzahl von Instrumenten (Roske 1978, S. 67; Ehrenforth 2005, S. 203).

Zielgruppe und Rahmenbedingungen: Während sich privater Musikunterricht zunächst vornehmlich an adelig-höfische Kreise wendet, verlangt ab dem 16. Jahrhundert auch das wohlhabende städtische Bürgertum vermehrt nach musikpraktischer Unterweisung (Roske 1993, S. 161f.; Abel-Struth 2005, S. 421). Diese Entwicklung steht damit in Zusammenhang, dass neben dem „Musikhaben" (zu Repräsentationszwecken) nun auch die eigene Musikausübung bzw. der damit verbundene Unterricht zu den statusfördernden Merkmalen zählt (Roske 1985, S. 121; Roske 1993, S. 160). Darüber hinaus wird Musikunterricht oft aus hedonistischen Motiven heraus aufgenommen, d. h. er soll der Erholung und der Unterhaltung dienen (Roske 1978,

---

1 Die Geschichte der Stadtpfeifer lässt sich bis ins Mittelalter zurückverfolgen. Dies ist an der Struktur des Berufsstandes erkennbar, da die Stadtpfeifer als handwerkliche Zunft organisiert sind. Dementsprechend existieren strenge Regeln, die sowohl Privat- als auch Berufsleben bestimmen (Roske 1985, S. 119; Ehrenforth 2005, S. 202f.).

S. 148; Roske 1993, S. 162f.). Der Unterricht findet häufig im Hause des Schülers statt, sodass der Lehrende zeit- und kraftaufwändige Wege zurücklegen muss (Roske 1985, S. 172f.).

Gestaltung des Unterrichts: Vor dem Hintergrund der Ausbildungsstruktur einer Meisterlehre, in der pädagogische Kenntnisse nicht explizit vermittelt werden, darf davon ausgegangen werden, dass Musiklehrer den Unterricht für ihre Schüler wiederum so gestalten, wie sie selbst unterwiesen worden sind (ebd., S. 229). Dies bringt mit sich, dass auch die Auswahl von Inhalten bzw. Unterrichtsgegenständen abhängig ist von dem gesellschaftlichen Umfeld, dem der Lehrende angehört (z. B. im religiösen und bürgerlichen Bereich) (Doflein 1962, S. 574; Roske 1993, S. 159f.).

Einkommen: Musiker mit festen Stellen bzw. Ämtern (z. B. Kantoren) können davon ihren Lebensunterhalt oft nicht bestreiten.[2] Der privat erteilte Musikunterricht dient dann dazu, das Einkommen der Musiker zu sichern (Roske 1978, S. 113; Roske 1985, S. 119). Die Unterrichtshonorare bringen – wenn auch abhängig von verschiedenen lokalen Faktoren oder vom sozialen Ansehen des Lehrenden – durchaus hohe Einnahmen (Roske 1978, S. 112; Roske 1985, S. 162). In Einzelfällen können Musiker auf diese Weise sogar „bereits Ende des 17. Jahrhunderts ausschließlich von der Lehrtätigkeit leben" (Roske 1978, S. 108).

7.1.2 Im 18. Jahrhundert: Zunehmendes pädagogisches Bewusstsein

Während vor 1700 künstlerisch und unterrichtend tätige Musiker in die handwerkliche Tradition eingebunden sind, ist im 18. Jahrhundert die gesellschaftliche Stellung dieser Berufsgruppe unklar, da die Auflösung zunftartiger Strukturen voranschreitet (Roske 1985, S. 181, 209). Als neue Entwicklung, die rückblickend als Schritt einer Professionalisierung der Instrumentalpädagogik gedeutet werden kann, beginnt sich im 18. Jahrhundert das Berufsbild von Musikern auszudifferenzieren: Zunehmend wird zwischen der *Ausübung* und dem *Lehren* von Musik unterschieden (Mattheson 1735, S. 55; Roske 1985, S. 220f.). Diese Differenzierung weist darauf hin, dass sich allmählich ein Bewusstsein für pädagogische Prozesse etabliert. Wenn die Lehrtätigkeit so umfangreich ist, dass Musiker damit ihren Lebensunterhalt bestreiten können, wird in diesem Zuge eine Spezialisierung auf den Musiklehrerberuf möglich (Roske 1978, S. 135).

Auf publizistischer Ebene zeigt sich die zunehmende Differenzierung zwischen Musikmachen und Musiklehren im Bereich des außerschulischen Musikunterrichts darin, dass pädagogische Eigenschaften, über die Musiklehrer verfügen sollten, schriftlich fixiert werden: Hierzu zählen beispielsweise Geduld, Einfühlungsvermögen, ein methodisches Vorgehen bzw. Vermittlungsgeschick (Quantz 1988, S. 8f.; Hahn 1768, S. 3; Roske 1985, S. 231f.).

Auch die im 18. Jahrhundert veröffentlichten Lehrbücher bzw. Kompendien zum Instrumentalunterricht weisen auf das gestiegene pädagogische Bewusstsein hin. Sie entstehen aus der Beobachtung heraus, dass oftmals Unterricht von Musikern erteilt wird, die pädagogisch nicht

2 Besonders im kirchlichen Bereich waren Musiker i. d. R. im Rahmen ihrer Stellenbeschreibung dazu verpflichtet, im Sinne einer Glaubensbezeugung ehrenamtlich tätig zu sein (z. B. Messen und Gottesdienste).

explizit qualifiziert sind.[3] Vor diesem Hintergrund dienen die Kompendien, die neben Hinweisen zur Spieltechnik auch Informationen über Musikanschauung und Aufführungspraxis beinhalten, Lehrenden als Wegweiser für die Unterrichtstätigkeit (Ehrenforth 2005, S. 302; Busch 2012a, S. 13). Die vermehrte Veröffentlichung von Instrumentallehrwerken stellt einen wichtigen Schritt im Rahmen der instrumentalpädagogischen Professionalisierung dar. Als zentrale Beispiele für entsprechende Publikationen werden in der Fachliteratur die folgenden fünf Lehrwerke angesehen (Ehrenforth 2005, S. 302ff.):

- Mattheson, Johann: *Der Vollkommene Capellmeister*. Herausgegeben von Margarete Reimann, Kassel: Bärenreiter [5]1991, Faksimile-Reprint der Original-Ausgabe Hamburg 1739
- Quantz, Johann Joachim: *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*. Mit einer Einführung von Barthold Kuijken, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 1988, Reprint der Ausgabe Berlin 1752
- Bach, Carl Philipp Emanuel: *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*. Herausgegeben von Lothar Hoffmann-Erbrecht, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel [6]1986 Faksimile-Nachdruck der 1. Auflage, Berlin 1753 und 1762
- Mozart, Leopold: *Gründliche Violinschule*. Erläutert und kommentiert von Hans Rudolf Jung und mit einem Geleitwort von David Oistrach, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel [3]2013, Faksimile-Nachdruck der 3. Auflage, Augsburg 1789
- Hiller, Johann Adam: *Anweisung zum musikalisch-zierlichen Gesange*. Herausgegeben von Bernd Baselt, Leipzig: Peters 1976, fotomechanischer Nachdruck der Original-Ausgabe Leipzig 1780

Ausbildung von Instrumentalpädagogen: Ebenso wie in der Zeit vor 1700 existiert auch im 18. Jahrhundert keine spezifische, pädagogische Ausbildung für Instrumentallehrer. Die vermehrten Forderungen nach einer geregelten Ausbildung und nach Eignungsnachweisen, die in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts geäußert werden (Roske 1985, S. 188ff.), führen im 18. Jahrhundert zu keinen entsprechenden Konsequenzen. Stattdessen wird mit der oben dargestellten Herausgabe von instrumentalpädagogischen Lehrwerken auf den Mangel an pädagogischer Qualifikation reagiert (Ehrenforth 2005, S. 302).

Zielgruppe und Rahmenbedingungen: Instrumentallehrer unterrichten in der Regel nach wie vor in gehobenen gesellschaftlichen Schichten (Roske 1985, S. 206). Das im 18. Jahrhundert wachsende Bildungsstreben des Bürgertums führt nun allerdings dazu, dass aus dieser Schicht vermehrt nach privatem Musikunterricht (v. a. Klavierunterricht) verlangt wird (Roske 1978, S. 141; Abel-Struth 2005, S. 421). Darüber hinaus sind, wie auch schon in der Zeit vor 1700, hedonistische Motive der Schüler Anlass für die Aufnahme von Instrumentalunterricht (Roske 1993, S. 165). Zudem bleibt auch die Situation bestehen, dass der Unterricht im Haus des Schülers stattfindet (Roske 1985, S. 172f.).

---

3 Diese problematische Situation beschreibt auch Johann Mattheson in seiner Einleitung zur *Kleinen General-Baß-Schule* 1735: „Ich kenne einige Meister, die sich im Spielen keine Katzen düncken lassen, und denen man endlich auch ein Viertel-Stündgen, ohne Gähnen, zuhören kann; allein, wenn sie jemand unterweisen sollen, so wissen sie nicht, ob die Sache von hinten oder von vorne anzufangen sey." (Mattheson 1735, S. 55)

Gestaltung des Unterrichts: Die Unterrichtsgestaltung im 18. Jahrhundert ist von den Gedanken der Aufklärung beeinflusst. Daraus ergibt sich eine stärkere Orientierung an den Voraussetzungen und Bedürfnissen des Schülers als dies zuvor geschehen sein dürfte (Roske 1993, S. 171f.). Im Sinne dieser sich anbahnenden Schülerorientierung fordert etwa Johann Carl Friedrich Rellstab, dass der Instrumentalunterricht entsprechend der jeweiligen Zielgruppe[4] differenziert zu gestalten sei (ebd.). Grundlegendes Ziel des Instrumentalunterrichts ist dabei meist die musikalische *„Geschmacksbildung"* (im Sinne von ästhetischer Erziehung), während spieltechnische Aspekte weniger im Vordergrund stehen (ebd., S. 169; kursiv im Original).

Einkommen: Das Honorar für Instrumentalunterricht ist wie auch schon in der Zeit vor 1700 regional unterschiedlich und sowohl von der Konkurrenz durch andere Lehrer als auch von der künstlerischen Reputation des Pädagogen abhängig (Roske 1985, S. 163; Abel-Struth 2005, S. 421).[5] Aus dem 18. Jahrhundert überliefert sind sowohl Belege über Instrumentallehrer, die ausschließlich mit der Unterrichtstätigkeit ihren Lebensunterhalt bestreiten können, als auch gegenteilige Berichte: Nachgewiesen ist beispielsweise, dass erstens der Organist Heinrich Laag im Jahr 1738 mit dem Unterrichten von nur zwei Instrumentalschülern in Leiden seine Studienzeit finanzieren kann (Roske 1985, S. 162) und zweitens Wolfgang Amadeus Mozart 1782 in Wien drei Schülerinnen hat, um sein Auskommen zu sichern (Mozart 1963, S. 195).[6] Im Gegensatz zu diesen Beispielen ist es andernorts – trotz ausreichender Nachfrage – nicht möglich, ausschließlich vom Beruf als Instrumentallehrer zu leben, da potenzielle Instrumentalschüler aufgrund der wirtschaftlichen Situation privaten Musikunterricht nicht bezahlen können (Roske 1978, S. 119; Roske 1985, S. 128).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass das Erteilen von Instrumentalunterricht nicht mit einer finanziellen Absicherung der Pädagogen einhergeht: Da meist keine Unterrichtsverträge geschlossen werden, ist nicht gesichert, dass der Unterricht regelmäßig stattfindet. Zudem berichten Pädagogen über die schlechte Zahlungsmoral einiger ihrer Schüler (Hahn 1768, S. 4; Breslaur 1887). Über diese Situation schreibt auch Wolfgang Amadeus Mozart in einem Brief an seinen Vater: „Ich habe nun 3 Scholarinen. – da komm ich das Monath auf 18 duckaten. – denn ich mache es nicht mehr mit 12 lectionen sondern Monathlich. – ich habe mit Schaden erfahren, daß sie oft ganze Wochen ausgesetzt. – Nun aber mögen sie lernen oder nicht, so muß mir Jede 6 dugaten geben." (Mozart 1963, S. 195)

Ergänzend zum Instrumentalunterricht beziehen Musiklehrer mit Unternehmergeist oft auch Einnahmen aus Notenverkauf, Instrumentenhandel bzw. -vermietung oder aus einer Tätigkeit als Klavierstimmer (Roske 1985, S. 128, 164).

4 Laut Rellstab ist zu unterscheiden, „ob man einen künftigen Musiker von Profeßion, einen Liebhaber, oder ein Frauenzimmer" unterrichtet (Rellstab 1790, S. IIf.).

5 In diesem Kontext sei darauf verwiesen, dass trotz zunehmender fachlicher Trennung zwischen Musikausübung und Musiklehre im 18. Jahrhundert Berufsmusiker dennoch häufig auf den Zusatzverdienst durch Instrumentalunterricht angewiesen sind (Roske 1978, S. 114f.; Roske 1985, S. 160).

6 Damals ist es im Gegensatz zur heutigen Zeit üblich, dass ein Schüler mehrmals pro Woche Unterricht erhält.

7.1.3 Im 19. Jahrhundert: Beginnende Berufsorganisation und Institutionalisierung

Im 19. Jahrhundert schreitet die Spezialisierung im Bereich der Musikerberufe weiter voran: So werden sowohl Instrumentalisten immer mehr als Spezialisten für ihr jeweiliges Instrument angesehen[7] als auch Musikpädagogen verstärkt als Experten für die Unterrichtstätigkeit wahrgenommen (Rehberg 1954, S. 46; Ehrenforth 2005, S. 379). Die Trennung zwischen Musikausübung und Musiklehren wird somit noch deutlicher als im 18. Jahrhundert (Roske 1985, S. 223). Mit der Spezialisierung wächst auch das Selbstvertrauen der Instrumentalpädagogik: Dies zeigt sich daran, dass zunehmend eine fachliche Fundierung angestrebt wird, wie beispielsweise in einer Schrift der Pianistin und Pädagogin Lina Ramann, die auf eine sogenannte allgemein-musikalische Pädagogik abzielt (Ramann 1868; Ramann 1873; Gruhn 2003, S. 143).

Parallel zur voranschreitenden Spezialisierung entwickelt sich im 19. Jahrhundert ein steigender „Bedarf an gut ausgebildeten Instrumentallehrern" (Ehrenforth 2005, S. 381).[8] Im Gegensatz zur großen Nachfrage steht aber, dass fachliche Kompetenzen der Lehrkräfte nicht selbstverständlich in der Gesellschaft anerkannt und Privatmusiklehrer in der Regel (immer noch) als „sozial zweitklassig" angesehen werden (Roske 1993, S. 175; Roske 1985, S. 175). Besonders unter Einfluss des im 19. Jahrhundert aufkommenden Personenkultes um Instrumentalvirtuosen wird bei der Wahl eines Lehrers vor allem seinen künstlerischen Kompetenzen ein hoher Stellenwert beigemessen; die pädagogische Eignung tritt dagegen in den Hintergrund (Roske 1985, S. 223). Bereits im 18. Jahrhundert formulierte Forderungen nach Eignungsnachweisen für Instrumentalpädagogen bleiben bislang ohne Wirkung.

Ein wesentlicher Schritt der Professionalisierung der Instrumentalpädagogik besteht in der Institutionalisierung, die im 19. Jahrhundert wesentlich voranschreitet: Es werden zahlreiche sowohl private wie staatliche Musikschulen, Musikinstitute bzw. Konservatorien gegründet; im Gegensatz zum heutigen differenzierten Verständnis der Begriffe werden mit „Musikschulen" sowohl Einrichtungen, die einen Rahmen des Instrumentalunterrichts für Laien bieten, als auch Institutionen zur Berufsausbildung von Musikern und Musiklehrern sowie Kombinationen aus beidem bezeichnet (Roske 1985, S. 242; Roske 1989, S. 38; Gruhn 2003, S. 143).

Berufsständische Organisation: Als Neuerung innerhalb der zunehmenden instrumentalpädagogischen Professionalisierung zeigt sich im 19. Jahrhundert der Beginn einer berufsständischen Organisation von privaten Musiklehrern (Abel-Struth 2005, S. 421): Verschiedene Vereine werden gegründet, wie z. B. der *Berliner Tonkünstler-Verein* (1844), der *Allgemeine Deutsche Musikverein* (1859), verschiedene Klavierlehrer-Vereine (ab 1875) sowie der *Verein der Musik-Lehrer und Lehrerinnen Berlin* (1879). Besonders der letztgenannte Verein setzt sich

---

7 Im 19. Jahrhundert werden in diesem Sinne Instrumentalisten, die technisch und musikalisch hervorragende Leistungen auf ihrem Instrument erbringen, als Virtuosen gefeiert (z. B. Franz Liszt und Niccolò Paganini). Es etablierte sich ein Personenkult, der in unmittelbarer Wechselwirkung mit der Entstehung von entsprechend virtuoser Literatur steht.

8 Der hohe Bedarf an Instrumentallehrern führt dazu, dass im 19. Jahrhundert innerhalb einer Stadt eine große Anzahl von Instrumentallehrern tätig ist. Ein deutlicher Beleg dafür findet sich in den Altonaer Adressbüchern (Roske 1985, S. 136ff.).

mit Fragen wie der wirtschaftlichen Absicherung und Qualifikation von Lehrkräften auseinander (Roske 1985, S. 244; Roske 1993, S. 174; Ehrenforth 2005, S. 394). Die Gründung der Vereine für Musiklehrer weist darauf hin, dass sich Instrumentalpädagogen allmählich als Angehörige eines eigenständigen Berufsstandes ansehen, dessen Bedürfnisse auch in der Gesellschaft vertreten werden sollen.

Ausbildung von Instrumentalpädagogen: Die Ausbildung von Berufsmusikern steht im 19. Jahrhundert in unmittelbarem Bezug zur zunehmenden Institutionalisierung (Roske 1993, S. 180; Gruhn 2003, S. 101; Ehrenforth 2005, S. 380). Dies manifestiert sich in der Gründung von Ausbildungseinrichtungen wie beispielsweise dem *Prager Konservatorium* (1811), dem *Leipziger Conservatorium der Musik* (1843, als erste Musikhochschule Deutschlands), der *Königlichen Hochschule für Musik Berlin* (1869) (Ehrenforth 2005, S. 380f.). Diese Einrichtungen dienen vor allem der künstlerischen Ausbildung von Instrumentalisten (als Solisten oder Orchestermusiker) sowie Komponisten, während eine spezielle Ausbildung von Musikpädagogen nicht angeboten wird (ebd., S. 381). Allerdings fordern renommierte Musikpädagogen der damaligen Zeit (z. B. Franz Brendel, Adolph Bernhard Marx) zunehmend die Einrichtung von speziellen Studiengängen für Musiklehrer an Konservatorien – und damit deren institutionell verankerte Ausbildung (Marx 1841, S. 373; Brendel 1867, S. 16). Und so ist es nicht verwunderlich, dass zunächst abseits der staatlichen Konservatorien Ausbildungsmöglichkeiten für Instrumentallehrer durch private Einzelinitiativen angeboten werden (Roske 1993, S. 181f.). Ein prägnantes Beispiel hierfür ist das von Lina Ramann 1858 gegründete Musikinstitut in Glückstadt (Schleswig), an dem speziell Klavierlehrerinnen ausgebildet werden (Rieger 1986, S. VI).

Aufgrund des Mangels an instrumentalpädagogischen Studiengängen ist bis dahin auch kein Eignungsnachweis für den Instrumentallehrerberuf etabliert. Im 19. Jahrhundert werden aber Forderungen nach der Einführung von verbindlichen Prüfungen als Qualifikationsnachweise laut (Roske 1985, S. 191f., 194ff.): Die Notwendigkeit dazu ergibt sich daraus, dass bislang die entsprechende Berufsbezeichnung nicht geschützt ist, sodass jeder (auch ohne entsprechende Qualifikation) Instrumentalunterricht erteilen kann. Aus dieser Situation heraus erwächst u. U. eine Konkurrenz für kompetente Instrumentalpädagogen bei der Schülerakquise (Ehrenforth 2005, S. 381). Auch das Entstehen eines Berufsbewusstsein und eines Abgrenzungsbedürfnisses von anderen Professionen steht damit in engem Zusammenhang.

In Bezug auf die Inhalte der Ausbildung von Instrumentallehrern ist festzustellen, dass die Notwendigkeit des Erwerbs pädagogischer und (entwicklungs-)psychologischer Kenntnisse für die Lehrtätigkeit zunehmend ins gesellschaftliche Bewusstsein rückt. Lehrende sollen auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen und sensibel auf sie einwirken können (Roske 1985, S. 236f.; Roske 1989, S. 43). Insgesamt wird eine über fachliche und pädagogische Belange hinausgehende, umfassende Bildung der Lehrperson angestrebt, die auch wissenschaftliche Anteile beinhaltet (Roske 1989, S. 47; Ehrenforth 2005, S. 381). In dieser inhaltlichen Ausrichtung der Ausbildung spiegelt sich neues Gedankengut zur Gestaltung von Unterricht, das in diversen Publikationen belegt ist (z. B. Kinkel 1989; Ramann 1873, s. *Gestaltung des Unterrichts*, S. 403f.).

Zusammengefasst werden im Kontext der Ausbildung von Instrumentalpädagogen im 19. Jahrhundert wesentliche Merkmale einer Professionalisierung deutlich: Durch die Institu-

tionalisierung, die systematische Weitergabe des fachbezogenen Wissens sowie die Forderung nach Eignungsnachweisen werden große Fortschritte erzielt.

Zielgruppe: Der Instrumentalunterricht richtet sich wie bereits im 18. Jahrhundert vorrangig an die (hohen) bürgerlichen Schichten, die nach musikalischer Bildung verlangen – insbesondere im Rahmen der Erziehung bzw. Bildung ihrer Töchter (Roske 1993, S. 172; Gruhn 2003, S. 94).

Allerdings wird Instrumentalunterricht zunehmend unabhängig von einzelnen Gesellschaftsschichten; ausschlaggebend sind vor allem die finanziellen Mittel der Schüler bzw. ihrer Eltern (Ehrenforth 2005, S. 380).

Rahmenbedingungen: Die Rahmenbedingungen des privaten Musikunterrichts werden im 19. Jahrhundert verstärkt reflektiert, wie es sich im Fachdiskurs widerspiegelt (z. B. in der Veröffentlichung von Ramann *Allgemeine musikalische Erzieh- und Unterrichtslehre der Jugend* 1873). Große Veränderungen entstehen besonders durch die Institutionalisierung der außerschulischen Musikerziehung, die dadurch begünstigt wird, dass die Bürgerschichten verstärkt Unterricht nachfragen (Ramann 1868, S. 39–50; Gruhn 2003, S. 142f.; Ehrenforth 2005, S. 380).

Aus Perspektive der Instrumentallehrer fordert Ramann, dass der Unterricht nicht mehr in der Wohnung des Schülers, sondern in Musikschulen stattfinden solle, damit der Lehrer von den aufwändigen Wegstrecken zwischen den jeweiligen Unterrichtsorten enthoben ist und zudem der Unterricht vom Schüler als besondere Situation wahrgenommen wird (Ramann 1873, S. 130–132; Roske 1985, S. 173f.). Die zunehmende Umsetzung dieser Forderung führt zu einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Instrumentallehrern im Vergleich zu früheren Jahrhunderten.

Ramanns Idee einer Musikschule umfasst darüber hinaus die Vision, Lehrkräfte organisiert in Musikschulen zusammenzuschließen, um auf diese Weise qualifizierten Unterricht zu garantieren (Ramann 1873, S. 132). In diesem Sinne gründet sie 1865 mit ihrer Mitarbeiterin Ida Volkmann die *Ramann-Volkmannsche Musikschule* in Nürnberg und zieht einen großen Schülerkreis an (Rieger 1986, S. VI).

Gestaltung des Unterrichts: Die zunehmende Reflexion von Instrumentalunterricht im 19. Jahrhundert bezieht auch die Unterrichtsgestaltung mit ein: So werden im Gegensatz zu den früheren Jahrhunderten allmählich auch (neue) entwicklungs- und lernpsychologische Erkenntnisse sowie Aspekte der Allgemeinen Didaktik und der Pädagogik berücksichtigt, die dann mit den instrumentaltechnischen Aspekten verbunden werden; dies zeigen beispielsweise Veröffentlichungen zur ganzheitlich-rationalen Methode im Instrumentalunterricht von Ramann, die bis heute Gültigkeit haben (Ramann 1868; Ramann 1873; Ramann 1885; Roske 1993, S. 183). Zudem wird der Instrumentalunterricht verstärkt als Veranstaltung wahrgenommen, die durch bestimmte Inhalte sowie Ziele geprägt ist und „die auf beiden Seiten Arbeit und Konzentration [erfordert]" (Roske 1985, S. 174). Auch die Empfehlung eines Hausaufgabenhefts von Emil Breslaur unterstreicht die zunehmend pädagogisch geplante Anlage des Unterrichts; zugleich dienen die Aufzeichnungen als Nachweis über den erteilten Unterricht (Breslaur 1887).

Doch im Gegensatz zu diesen Bemühungen stehen zahlreiche Berichte über Unterricht, die der sogenannten *Schwarzen Instrumentalpädagogik* zuzuordnen sind und damals offensichtlich

weitverbreitet waren. Diese zielt vor allem auf die Normierung der Spielbewegungen, ohne individuelle physiologische Voraussetzungen der Instrumentalschüler zu beachten. Um das Ziel zu erreichen, soll der sogenannte Spielapparat durch rein mechanisches Üben diszipliniert werden, während musikalische Aspekte in den Hintergrund treten (Gellrich 1990).

Einkommen: Dank der wachsenden Nachfrage können sich viele Instrumentallehrer im 19. Jahrhundert ihrer Tätigkeit als Vollzeitberuf widmen (Roske 1993, S. 172). Dies ist als wichtiger Schritt im Rahmen der Professionalisierung des Instrumentallehrerberufs anzusehen.

Wie auch in den früheren Jahrhunderten zeigen sich aber große Unterschiede hinsichtlich der Einkommenssituation von Instrumentallehrern: In manchen Regionen sind die Honorare für den Instrumentalunterricht – auch abhängig von der jeweiligen Konkurrenz – so hoch, dass etwa Adolph Bernhard Marx 1873 Musikunterricht als den bestbezahlten Privatunterricht bezeichnet (Marx 1873, S. 89; Roske 1985, S. 163). Andere Quellen weisen allerdings auf schlechte Honorarzahlungen hin, die zudem starken Schwankungen im Jahresverlauf unterliegen, sodass Instrumentallehrer sehr viel unterrichten müssen, um ihren Lebensunterhalt zu sichern (Roske 1985, S. 163ff.). Wenn Instrumentalunterricht etwa stundenweise bezahlt wird, bedeutet dies eine sehr unsichere Einkommenslage, da beispielsweise durch (kurzfristige) Absagen der Schüler der Verdienst stark schwankt. Von verschiedenen Musikpädagogen wird deshalb gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine monatliche oder vierteljährliche Abrechnung empfohlen (Roske 1985, S. 170f.). Um dies durchzusetzen, werden erstmals Unterrichtsbedingungen vertraglich (im Sinne von „Selbsthilfemaßnahmen") fixiert und so die Arbeitsverhältnisse von Instrumentallehrern abgesichert (ebd., S. 171).

7.1.4 1900–1945: Staatliche Regelungen

Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts wird aus kulturpessimistischer Sicht Kritik am bürgerlichen Privatmusikunterricht in seiner herkömmlichen Form laut (Roske 1993, S. 186). Die Jugendmusikbewegung – mit den Protagonisten Fritz Jöde und Walther Hensel – stellt das gemeinschaftliche Erleben von Musik und die Selbsttätigkeit des Menschen in den Vordergrund und propagiert die Pflege von Volksliedern im gemeinsamen Singen (Roske 1993, S. 187f.; Gruhn 2003, S. 165ff.; Ehrenforth 2005, S. 398ff.). In der Zeit des nationalsozialistischen Terrors in Deutschland werden Strukturen und Leitgedanken der außerschulischen Musikpädagogik für ideologische Zwecke genutzt (Roske 1993, S. 189; Weigele 1998, S. 208; Ehrenforth 2005, S. 427).

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Entwicklung schreitet die Professionalisierung des Instrumentallehrerberufs zu Beginn des 20. Jahrhunderts weiter voran: Die vermehrte Gründung von Berufsverbänden ermöglicht den organisierten Zusammenschluss von Instrumentallehrern; damit wird eine gesellschaftliche Etablierung des Berufsstandes vorangetrieben. Eine wichtige Neuerung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts besteht darin, dass

die Ausbildung von Instrumentalpädagogen als staatliche Aufgabe angesehen wird und entsprechende Regelungen durchgesetzt werden.[9]

Berufsständische Organisation: Die im 19. Jahrhundert begonnene (Selbst-)Organisation von Instrumentalpädagogen in Berufsverbänden weitet sich im 20. Jahrhundert weiter aus: 1903 wird der *Musikpädagogische Verband* gegründet, dem u. a. Privatmusiklehrer ebenso wie Konservatoriumsleiter angehören. Der Verband strebt eine Verbesserung der Musikerziehung in sozialer und fachlicher Hinsicht an:[10] Dies soll zu einem höheren gesellschaftlichen Ansehen des Musiklehrerstandes sowie zur Absicherung gegen Konkurrenz durch Lehrende, die nicht speziell dafür ausgebildet wurden, beitragen (Gruhn 2003, S. 208; Kruse-Weber 2005, S. 65). Zahlreiche weitere musikpädagogische Verbände und Institutionen, die ähnliche Ziele verfolgen, werden besonders in den 1920er-Jahren gegründet (Abel-Struth 2005, S. 426; Kruse-Weber 2005, S. 64).

Ausbildung von Instrumentalpädagogen: Die schon im 19. Jahrhundert aufgekommenen Forderungen nach Qualifikationsnachweisen für Instrumentallehrer werden zu Beginn des 20. Jahrhunderts fortgeführt: Die (nun gegründeten) Verbände fordern die Einführung von Prüfungen und Regelungen des Instrumentalunterrichtswesens durch den Staat (Roske 1993, S. 185f.; Kruse-Weber 2005, S. 65). Nach dem Ersten Weltkrieg werden diesbezüglich erste Erfolge deutlich: 1919 und 1922 wird in Erlassen die Aufsicht über den Privatmusikunterricht geregelt, nach denen die Erteilung von Unterricht sowie die Gründung privater Musikschulen von Unterrichtserlaubnisscheinen abhängig ist und somit eine gesetzliche Meldepflicht für Musikschulen und private Musiklehrer besteht (Roske 1993, S. 186; Abel-Struth 2005, S. 434). Als einschneidendes Ereignis in der Professionalisierungsgeschichte der Instrumentalpädagogik wird der sogenannte *Kestenberg*[11]*-Erlass* über den Privatunterricht in der Musik (des *Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung*) vom 2. Mai 1925 angesehen; darin werden insbesondere Vorschriften für eine Staatliche Privatmusiklehrer-Prüfung festgelegt (Kestenberg 1927, S. 52ff.; Roske 1993, S. 185f.; Kruse-Weber 2005, S. 67f.). Durch diese Reformen wird der Beruf des Instrumentalpädagogen im Bildungswesen erstmals rechtlich festgeschrieben, indem vor allem Ausbildung und Prüfung geregelt sind und auch ein behördlich geschützter Titel (nämlich

9 Für das 20. Jahrhundert können im Bereich der Instrumentalpädagogik vielschichtige Entwicklungen festgestellt werden, die jeweils intensiv behandelt werden könnten (z. B. Bezug von Jugendmusikbewegung und Instrumentalpädagogik, Instrumentalpädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus usw.). Doch die Fülle an Informationen aus dem erst kurz zurückliegenden Jahrhundert erfordert für eine skizzenhafte Darstellung, wie sie hier angestrebt ist, eine Reduktion. Deshalb werden im Folgenden primär jene Entwicklungen beschrieben, die aus heutiger Sicht für die Professionalisierung der Instrumentalpädagogik wesentlich erscheinen.

10 In diesem Zusammenhang beruft der Verband 1903 den ersten Musikpädagogischen Kongress ein, der dem fachlichen Austausch von Instrumentalpädagogen dient (Gruhn 2003, S. 208; Kruse-Weber 2005, S. 66).

11 Leo Kestenberg (1882–1962) war ursprünglich Pianist, wandte sich dann aber vornehmlich der kulturpolitischen Arbeit zu und übernahm 1921 die Leitung der Musikabteilung des *Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht*; er war in den 1920er-Jahren zentrale Persönlichkeit einer musikkulturellen Reform in Deutschland (Gruhn 2003, S. 242; Ehrenforth 2005, S. 456ff., 471).

der des Privatmusiklehrers) vergeben wird (Roske 1993, S. 186; Abel-Struth 2005, S. 426).[12] Dies sind wesentliche Merkmale des fortschreitenden Professionalisierungsprozesses.

Inhaltlich soll die Ausbildung von Instrumentalpädagogen im Sinne von Leo Kestenberg nicht nur auf Instrumentaltechnik und künstlerische Aspekte abzielen, sondern auch eine allgemeine musikalische Bildung umfassen, sodass etwa Musiktheorie, Gehörbildung und Musikgeschichte feste Bestandteile der Ausbildung werden (Kestenberg 1927, S. 53f.). Darüber hinaus werden durch den Kestenberg-Erlass auch pädagogische Anteile – insbesondere das „Abhalten einer Lehrprobe" – in den Prüfungsvorschriften verankert (ebd., S. 54). Nicht zuletzt dienen die neuen Regelungen einer Sicherung von Unterrichtsqualität im Bereich der Instrumentalpädagogik (Kestenberg 1927, S. 49; Weigele 1998, S. 236).

Durch die Prüfungsvorschriften und die damit verbundenen Qualifikationsnachweise werden die Berufsbezeichnungen der Privatmusiklehrer bzw. Musikschullehrer klarer von Schulmusikern an höheren Schulen und Lehrern mit Fach Musik an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen unterschieden (Abel-Struth 2005, S. 425).

Zielgruppen: Im 20. Jahrhundert ist Instrumentalunterricht nicht mehr das Privileg reicher, zahlungswilliger bürgerlicher Schichten. Vielmehr sollen Musikschulen insbesondere auch Kindern aus sozial schwächeren Familien eine musikalische Bildung neben dem schulischen Musikunterricht ermöglichen (Gruhn 2003, S. 231; Weigele 1998, S. 223f.). Darüber hinaus rücken nun auch Erwachsene als Zielgruppe in das Blickfeld der Musikpädagogik wie es beispielsweise an der Einrichtung der sogenannten Volksmusikschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts deutlich wird (Ehrenforth 2005, S. 469).

Rahmenbedingungen: Anfang des 20. Jahrhunderts kann zwischen Jugendmusikschulen (für Kinder und Jugendliche) und Volksmusikschulen (für Erwachsene) unterschieden werden. Die erste Jugendmusikschule wird 1923 von Fritz Jöde in Berlin-Charlottenburg gegründet; 1926 folgt die erste selbständige Volksmusikschule (Berlin-Neukölln), die insbesondere offene Angebote zum Singen und Musizieren für Erwachsene – aber noch keinen umfangreichen Instrumentalunterricht – bietet (Gruhn 2003, S. 230f.; Ehrenforth 2005, S. 416f.). Kestenberg weist auf die Bedeutung von öffentlich-kommunalen Musikschulen hin, weil die Strukturen einen Unterricht durch *qualifizierte* Lehrkräfte garantieren und so Schülern eine Orientierung auf dem instrumentalpädagogischen Markt geben (Kestenberg 1927, S. 49ff.; Ehrenforth 2005, S. 469).

Besonders der Unterricht in Gruppen wird als Sozialform des außerschulischen Musikunterrichts favorisiert, weil er das gemeinsame Musizieren fördert und somit der damaligen gesellschaftlichen Geisteshaltung entgegenkommt. Zudem werden gruppenspezifische Mechanismen wirksam, die motivierend sein können. Abgesehen davon ist das gleichzeitige Unterrichten mehrerer Schüler für die Zahlenden wirtschaftlich attraktiver (Roske 1993, S. 190; Grosse 2006, S. 13f.).

---

12 Auf die Notwendigkeit einer staatlichen Kontrolle weist Kestenberg ausdrücklich hin: „Mit Nachdruck ist darauf hinzuweisen, daß die obligatorische staatliche Prüfung durch die Entwicklung der Verhältnisse notwendig ist, daß sie die einzige Handhabe zur Gesundung des Unterrichtswesens bietet und daß nur durch eine staatliche Kontrolle dem Überhandnehmen des musikalischen Pfuschertums gesteuert [sic!] werden kann." (Kestenberg 1927, S. 55)

Gestaltung des Unterrichts: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist eine Abkehr von der mechanistischen Sichtweise auf instrumentaltechnische Abläufe, die im 19. Jahrhundert verbreitet war, zu beobachten. Im Gegenzug findet eine Auseinandersetzung mit psychologischen und physiologischen Erkenntnissen statt; zudem sind Einflüsse von reformpädagogischen Konzepten auf die Gestaltung von Instrumentalunterricht feststellbar (Roske 1993, S. 184, 188; Kruse-Weber 2005, S. 66f.). Dies führt zu einer stärkeren Zielgruppen- bzw. Schülerorientierung im Instrumentalunterricht. Auch der zu Beginn des 20. Jahrhunderts vermehrt selbsttätige, kreative Umgang mit Musik ist vermutlich auf die Grundgedanken der damaligen Reformbewegung zurückzuführen (Roske 1993, S. 187; Kruse-Weber 2005, S. 68).

Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts erscheinen zahlreiche instrumentaldidaktische Veröffentlichungen, welche auf die oben erwähnten neuen Ideen eingehen, indem sie individuelle Eigenschaften der Schüler (z. B. ihre physiologische Disposition) berücksichtigen, spieltechnische Herausforderungen auch aus psychologischer Perspektive betrachten und auf die Bedeutung weiterer didaktischer Aspekte (z. B. Gehörbildung, Elternarbeit) eingehen. Zu diesen Veröffentlichungen zählen beispielsweise (Roske 1993, S. 188):

- Bardas, Willy: *Zur Psychologie der Klaviertechnik.* Düsseldorf: Staccato 2002, Reprint der Original-Ausgabe Berlin 1927
- Varró, Margit: *Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodik und Psychologie.* Hamburg: Simrock 1958, 4., erweiterte Auflage
- Martienssen, Carl Adolf: *Individuelle Klaviertechnik auf der Grundlage des schöpferischen Klangwillens.* Leipzig: Breitkopf & Härtel 1930

Einkommen und soziale Absicherung: Mit den unter Kestenberg in den 1920er-Jahren realisierten Maßnahmen ist auch „die Hoffnung verbunden, die wirtschaftliche Situation des Berufsstandes zu verbessern" (Weigele 1998, S. 231). Eine soziale Absicherung für Privatmusiklehrer wird erstmals in der Zeit des Nationalsozialismus erlangt, indem der Berufsstand in die Fachschaft Musikerziehung der Reichsmusikkammer eingegliedert wird. Dadurch werden nun in Unterrichtsverträgen, die bislang nur auf Eigeninitiative der Instrumentallehrer geschlossen wurden, beispielsweise Ferienzeiten, Kündigungsfristen und ein Mindesthonorar geregelt (Hirschmann 1939, S. 347; Roske 1993, S. 189). Die Festsetzung dieser Aspekte trägt zur sozialen Absicherung von Instrumentalpädagogen bei und leistet somit einen wichtigen Schritt im Rahmen der Professionalisierung des Berufs.

Musikpädagogik als Wissenschaftsdisziplin: Ein neuer Aspekt hinsichtlich der Professionalisierung ist die Entstehung eines Verständnisses der Musikpädagogik als Wissenschaftsdisziplin. Auch wenn erste Ansätze einer wissenschaftlichen Musikpädagogik laut Sigrid Abel-Struth bereits im 19. Jahrhundert zu finden sind, so werden besonders in den 1920er-Jahren verbreitet Forderungen nach einer wissenschaftlichen Musikpädagogik laut (Abel-Struth 2005, S. 426, 583). Konkret fordert Kestenberg ein *Musikpädagogisches Forschungsinstitut,* das durch „experimentelle Versuche und psychologische Beobachtungen" wissenschaftliche Grundlagen für die Musikpädagogik bereitstellen soll (Kestenberg 1927, S. 85f.). Im Hinblick auf die Professionalisierung sind die Forderungen nach einer wissenschaftlichen Musikpädagogik „als der

charakteristische Versuch zu interpretieren, durch Spezialisierung und Systematisierung eines fachlichen Wissens die Professionalisierung der musikpädagogischen Berufsgruppe zu fördern" (Abel-Struth 2005, S. 426).

7.1.5 Seit 1945: Vielfalt des Berufsfeldes

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs wird die Musikerziehung zunächst im Sinne der Jugendmusikbewegung fortgeführt; die Rolle von Musik bzw. Musikunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus wird allerdings kaum kritisch bedacht (Gruhn 2003, S. 285f.). In den 1950er-Jahren führt dann die Kritik Theodor W. Adornos zu einer Reflexion des musikpädagogischen Handelns und bewirkt langfristig ein Umdenken im Bereich der Musikpädagogik (Gruhn 2003, S. 294ff.; Ehrenforth 2005, S. 483ff.).

Seit 1945 wird das Berufsfeld von Instrumentalpädagogen immer vielfältiger, da Unterricht für unterschiedliche Zielgruppen (Kleinkinder bis Erwachsene) und in verschiedenen Kontexten (privater Einzelunterricht bis Klassenmusizieren an allgemeinbildenden Schulen) angeboten wird (Berg 2018, S. 51f.). In Anbetracht der mit dieser Vielfalt verknüpften Herausforderungen für den einzelnen Instrumentalpädagogen konstatiert Reinhild Spiekermann zu Beginn des 21. Jahrhunderts: „Das Berufsfeld ‚Instrumentallehrer/in' ist hochkomplex, Berufsbild und Berufsbewusstsein nicht minder." (Spiekermann 2010, S. 8)

Anhand der auch oben verwendeten Gliederungsaspekte wird im Folgenden die Vielfalt des Instrumentallehrerberufs in der Zeit seit 1945 dargestellt. Die Ausführungen beziehen sich vorrangig auf die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland; die Geschichte der Instrumentalpädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik wird hier nicht gesondert berücksichtigt, weiterführende Informationen dazu finden sich beispielsweise in Brüning 1985; Kraemer 1992; Lessing 2017.

Berufsständische Organisation: Nach dem Zweiten Weltkrieg werden die Bemühungen um eine berufliche Organisation von Instrumentallehrern wieder verstärkt aufgenommen: So wird etwa zunächst 1948 der *Verband Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer* wiedergegründet und 1952 der *Verband der Jugend- und Volksmusikschulen* gegründet, der 1966 in *Verband deutscher Musikschulen e. V.* (VdM) umbenannt wird (Vetter 1984, S. 65; Weigele 1998, S. 224, 226; Ehrenforth 2005, S. 397). Die Verbände dienen der Vertretung des Berufsstandes der Instrumentallehrer bzw. allgemein der Musikberufe in der Öffentlichkeit und setzen sich vor allem die Sicherung sowie Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen ihrer Mitglieder zum Ziel.

In der tabellarischen Übersicht am Ende des Kapitels werden vier Verbände vorgestellt, die für Instrumentalpädagogen der Gegenwart von unmittelbarer Relevanz sind. Dort sind Informationen zur Verbandsstruktur, zu Leistungen, Aufgaben und Zielen, zur Präsenz des Verbands in der Öffentlichkeit sowie zur Mitgliederstruktur zusammengefasst. Der *Deutscher Tonkünstler Verband* (DTKV) sowie *Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft* (ver.di) stehen Instrumentallehrern als Einzelpersonen offen (s. Tab. 7.1.1, S. 417), während der *Bundesverband der freien Musikschulen e. V.* (bdfm) und der *Verband deutscher Musikschulen e. V.* (VdM) der institutio-

nellen Organisation dienen, indem sie Musikschulen als Mitglieder aufnehmen (s. Tab. 7.1.2, S. 418).

Ausbildung von Instrumentalpädagogen: Im Gegensatz zum Beginn des 20. Jahrhunderts ist nach dem Zweiten Weltkrieg der Zugang zum Berufsfeld der Privatmusiklehrer nicht mehr durch staatliche Prüfungen o. Ä. beschränkt; es herrscht Gewerbefreiheit, sodass jeder ohne jegliche Qualifikationsnachweise Instrumentalunterricht erteilen und sich als Instrumentalpädagoge bezeichnen darf (Roske 1993, S. 191; Spiekermann 2010, S. 11). Im Hinblick auf die Professionalisierung des Instrumentallehrerberufs bedeutet dies einen Rückschritt, da qualifizierte Instrumentalpädagogen nicht länger über Vorrechte bei der Berufsausübung verfügen.

Dessen ungeachtet differenziert sich die Ausbildung von Instrumentalpädagogen weiter aus. Sie erfolgt seit Mitte des 20. Jahrhunderts weiter an Konservatorien und in zunehmendem Maße auch an Musikhochschulen (Roske 1993, S. 191; Abel-Struth 2005, S. 440).[13] Die entsprechenden Studiengänge werden eingerichtet und wiederholt reformiert: Mitte des 20. Jahrhunderts umfasst das Studium vier bzw. sechs Semester und wird mit der Staatlichen Privatmusiklehrer-Prüfung bzw. ab den 1960er-Jahren mit der Staatlichen Prüfung für Musiklehrer abgeschlossen (Roske 1993, S. 191; Weigele 1998, S. 234). In den 1980er-Jahren werden instrumentalpädagogische Studiengänge im Umfang von acht Semestern eingeführt, die „mit dem Hochschulabschluß ‚Diplom-Musiklehrer' beendet" werden (Roske 1993, S. 191). Durch die Neustrukturierung der Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform[14] werden die bisherigen Diplomstudiengänge für Instrumentalpädagogen Anfang des 21. Jahrhunderts abgeschafft. An ihrer Stelle stehen nun künstlerisch-pädagogische Bachelor- und Master-Studiengänge: Der akademische Grad des *Bachelors* wird in der Regel nach acht Semestern erlangt. Ein weiterführendes viersemestriges Master-Studium dient der Vertiefung und Spezialisierung (z. B. Konzertpädagogik, Klassenmusizieren) (Nimczik, Bäßler, Altenburg 2011, S. 5, 12).

Die jüngsten strukturellen Reformen bieten die Chance, die Studiengänge auch inhaltlich an die sich wandelnden Anforderungen, denen Instrumentalpädagogen im Berufsalltag begegnen, anzupassen. Dementsprechend werden musikpädagogische, psychologische sowie musikwissenschaftliche Lernbereiche in die Ausbildung integriert (ebd., S. 21). So soll ein „gemeinsames Repertoire an Basiskompetenzen" garantiert werden (Röbke 2012, S. 20). Doch aufgrund der Komplexität des späteren Berufsfeldes kann es im Studium zu einer „unübersichtliche[n] Ansammlung von Fächern und Lernangeboten" kommen (Ardila-Mantilla 2010, S. 28), die kaum zu bewältigen sind, sodass auf der anderen Seite sogar vor einer „Überforderung" gewarnt wird (Röbke 2012, S. 17).

13 Zu ergänzen ist, dass in Bayern außerdem Berufsfachschulen für Musik eine zweijährige Ausbildung anbieten, die zum Leiter in der Laienmusik qualifiziert. Durch ein drittes Ausbildungsjahr kann eine pädagogische Zusatzqualifikation erworben werden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst o. J.).

14 Im Jahr 1991 wurde mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung die Einführung eines gemeinsamen zweistufigen Systems (Studienabschlüsse mit Bachelor und Master) an europäischen Hochschulen beschlossen; dadurch soll die Mobilität von Studierenden wie Lehrenden erleichtert und die Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung verbessert werden (Hochschulausschuss der Kultusministerkonferenz 2011).

Seit den 1960er-Jahren setzt sich die *Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge* (ALMS) dafür ein, grundsätzliche inhaltliche und strukturelle Fragen der künstlerisch-pädagogischen Studiengänge bundesweit abzustimmen. Aktuell stammen die Mitglieder der ALMS aus 37 Instituten in der Bundesrepublik Deutschland (ALMS o. J.).

Zielgruppen und Aufgabenbereiche: Im Hinblick auf die Zielgruppe setzt sich die Entwicklung, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts beginnt, fort; Instrumentalunterricht wird für alle Altersgruppen – von Kindern bis hin zu Senioren – und für Schüler aller Könnensstufen – von den Anfängen auf dem Instrument bis zur Studienvorbereitung – angeboten (Nimczik, Bäßler, Altenburg 2011, S. 11, 16; Dartsch 2012, S. 4f.). Die Vielfalt des Berufsfeldes zeigt sich zudem in den Aufgabenbereichen, die von Instrumentalpädagogen (oft ohne spezielle Ausbildung) zu übernehmen sind: Die Aufgaben reichen vom Elementarbereich über Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen bis hin zur Studienvorbereitung im Instrumentalunterricht (Roske 1993, S. 192; Abel-Struth 2005, S. 437ff.).

Rahmenbedingungen: Nachdem 1945 zunächst alle Musikschulen geschlossen werden, weil sie eng mit den Staats- und Parteiorganen verbunden sind, wird kurz darauf der Aufbau des Musikschulwesens vorangetrieben (Weigele 1998, S. 224). So bauen Musikschulen ihr Angebot aus und bieten schließlich „Fachunterricht auf nahezu allen Instrumenten" an (Roske 1993, S. 191).[15] Eine übergreifende Organisation der Musikschulen wird durch den *Verband deutscher Musikschulen e. V.* (VdM) geleistet (ebd.): So sind im Strukturplan des VdM, der seit 1970 für die zugehörigen Musikschulen verbindlich ist, Aufgaben und Aufbau von öffentlichen Musikschulen beschrieben (Wucher 1974, S. 12ff.; Weigele 1998, S. 228; Dartsch 2012, S. 6f.); zudem werden durch den VdM zahlreiche Rahmenbedingungen wie Unterricht, Lehrbedingungen, Finanzierung, Organisation, Trägerschaft und Beschäftigungsverhältnisse geregelt (Abel-Struth 2005, S. 497).

Instrumentalunterricht wird allerdings nicht nur an öffentlichen sowie privaten Musikschulen erteilt, sondern auch an anderen Institutionen (z. B. Jugendkunstschulen, Volkshochschulen und Familienbildungsstätten), im Rahmen von Vereinen sowie Kirchengemeinden und – ganz in der Tradition der Berufsgeschichte – privat (Dartsch 2012, S. 1).

Gestaltung des Unterrichts: Im Rahmen der Unterrichtsgestaltung finden instrumentalpädagogische Grundgedanken, wie sie am Anfang des 20. Jahrhunderts formuliert worden sind, bis heute Berücksichtigung. Im Sinne der Schülerorientierung, die unmittelbar mit der Zielgruppenorientierung verbunden ist, erscheinen viele Instrumentalschulen, die im Hinblick auf die

15 Heutzutage findet das Angebot oft in Kooperation zwischen Musikschule und allgemeinbildender Schule statt (Nimczik, Bäßler, Altenburg 2011, S. 13, 16; Bossen 2012, S. 9; Dartsch 2012, S. 7ff.). Kooperationen sind zu Beginn des 21. Jahrhunderts besonders im Hinblick auf die (umstrittene und teilweise bereits wieder rückgängig gemachte) Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf zwölf Jahre (G8) sowie der Einführung der Ganztagsschule nötig; denn oftmals verbleiben dadurch nur geringe Zeitfenster vonseiten der Schüler zur Freizeitgestaltung. Diese Tatsache bringt es mit sich, dass der Instrumentalunterricht in den Schulalltag einbezogen wird (Dartsch 2012, S. 1, 8).

spezifischen Voraussetzungen verschiedener Altersgruppen und Sozialformen im Unterricht gestaltet sind (Busch 2012b, S. 83).

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts werden vom VdM Lehrpläne als didaktische Handreichungen herausgegeben; diese strukturieren die Inhalte des Unterrichts für das jeweilige Instrument und bieten Lehrenden somit eine Orientierung für die Gestaltung des Unterrichts (Roske 1993, S. 191). Seit Anfang des 21. Jahrhunderts werden die Lehrpläne umfassend überarbeitet und auf neue Unterrichtsangebote ausgeweitet (z. B. Bağlama, VdM 2012).[16]

Einkommen und soziale Absicherung: Nach 1945 verfallen die sozialen Absicherungen der Instrumentalpädagogen und der Berufsschutz wieder (Weigele 1998, S. 236). Diese Entwicklung führt dazu, dass die wirtschaftliche Situation von privaten Instrumentallehrern nach dem Zweiten Weltkrieg unsicher ist (Weigele 1998, S. 232). Eine gewisse Sicherung der Existenz wird teilweise durch Beschäftigungen an Musikschulen – insbesondere bei einer hauptamtlichen Anstellung – dennoch ermöglicht (Roske 1993, S. 191; Weigele 1998, S. 239). Somit kann heutzutage prinzipiell zwischen zwei Vertragsverhältnissen von Instrumentalpädagogen unterschieden werden: Sie können entweder freiberuflich tätig (1) oder an einer Musikschule angestellt (2) sein; in der individuellen Berufspraxis werden oft beide Varianten kombiniert.

1. Wenn Instrumentallehrer freiberuflich tätig bzw. selbständig sind, können sie entweder über (oftmals zeitlich befristete) Honorarverträge an Musikschulen bzw. anderen Institutionen beschäftigt sein und/oder privat unterrichten. In diesem Rahmen bestehen keine sozialen Absicherungen wie bezahlter Urlaub, Krankengeld u. Ä. In der Regel können sie der *Künstlersozialkasse* (KSK) beitreten, die dann den Arbeitgeberanteil der Renten-, Kranken- und Pflegeversicherung übernimmt (Lühr 2011, S. 27f.; Dartsch 2012, S. 15). Die Höhe des Stundenhonorars bei selbständiger Tätigkeit ist jeweils individuell auszuhandeln; oft sind die Honorarsätze im Vergleich zu einer Festanstellung sehr niedrig (v. a. in Anbetracht der fehlenden Lohnfortzahlung im Urlaub oder Krankheitsfall) (Lühr 2011, S. 84).
2. Die Anstellung an einer Musikschule ist vor allem dann attraktiv, wenn mit dem Arbeitsverhältnis eine soziale Absicherung verbunden ist: Als festangestellte Arbeitnehmer sind Instrumentallehrer sozialversichert (Renten-, Kranken-, Pflege- und Arbeitslosenversicherung), sie erhalten Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, es besteht eine Urlaubsregelung usw. (ebd., S. 25). Idealerweise richtet sich das Arbeitsverhältnis an Musikschulen nach dem *Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst* (TVöD); Instrumentallehrer werden dabei aktuell meist in die Entgeltgruppe 9b[17] eingruppiert (dbb beamtenbund und tarifunion 2017, S. 148–152). Doch oft sind Lehrkräfte auch ohne Tarifvertrag an Musikschulen angestellt, sodass die Arbeitsbedingungen individuell ausgehandelt werden müssen (ebd., S. 62). Die vollberufliche Anstellung an einer einzelnen Musikschule stellt die große Ausnahme dar, sodass Ins-

---

16 Beispiele für die erste Auflage der VdM-Lehrpläne sind VdM 1991; VdM 2007 und für die „neue Generation" der Lehrpläne VdM 2010; VdM 2013. Die Neuausgaben erscheinen sukzessive.

17 Beispielsweise beträgt das Bruttoeinkommen in Entgeltgruppe 9b, Stufe 1 Vollzeit nach TVöD € 3.074,70 (ver.di 2020).

trumentalpädagogen in der Regel an mehreren Musikschulen oder ergänzend freiberuflich tätig sind (Dartsch 2012, S. 13).

Im Vergleich zu anderen akademischen Lehrberufen verfügen die hochqualifizierten Instrumentalpädagogen, die innerhalb ihres vierjährigen Studiums eine professionelle pädagogische und künstlerische Ausbildung erhalten haben, sowie auch die bereits in der Praxis langjährig unterrichtenden Lehrkräfte über ein äußerst geringes Einkommen (Schulte im Walde 2010, S. 23; Spiekermann 2010, S. 11). Mittlerweile werden deshalb in Anbetracht der Gefahr einer „zunehmende[n] Prekarisierung eines ganzen Berufsstandes" (Bossen 2014, S. 2) vermehrt Forderungen nach Initiativen vonseiten der Politik laut.

Musikpädagogik als Wissenschaftsdisziplin: Seit den Anfängen der wissenschaftlichen Musikpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich die Fachdisziplin weiter etabliert, wenngleich *instrumental*pädagogische Themen in der Forschung eine untergeordnete Rolle spielen. Ein wichtiger Schritt im Kontext der Professionalisierung ist die sukzessive Einrichtung des Faches Musikpädagogik an Hochschulen, das zunehmend als eigenständige Hochschuldisziplin bzw. „als eigenes Gebiet der Lehre und Forschung" angesehen wird (Abel-Struth 2005, S. 442).[18] Inhaltlich decken die musikpädagogischen Forschungsfragen seit ihren Anfängen bis heute eine große Bandbreite ab (z. B. im Bereich der Historischen Forschung, Lehr-Lern-Forschung, Rezeptionsforschung) (Kestenberg 1927, S. 86; Gruhn 2003, S. 323).

7.1.6 Reflexion der historischen Entwicklung aus Sicht von Instrumentalpädagogen der Gegenwart

Die historische Entwicklung der Professionalisierung im Bereich der Instrumentalpädagogik ist die Grundlage für die berufliche Situation und das Berufsbewusstsein von Instrumentalpädagogen in der Gegenwart. Dies wird deutlich, wenn die über Jahrhunderte hinweg beschriebenen Aspekte zusammenfassend aus Sicht der Instrumentallehrer heute reflektiert werden.

Berufsständische Organisation: Die berufsständische Organisation von Instrumentalpädagogen bringt dem einzelnen Mitglied bis heute Vorteile: So erleichtert der Zusammenschluss von Instrumentallehrern den fachlichen Austausch mit Kollegen. Zudem wird durch die öffentliche Präsenz in Verbänden die (eigenständige) Position des Berufsstandes in der Gesellschaft gestärkt. Dadurch kann auch die Wertschätzung gefördert werden, die einzelnen Berufsausübenden entgegengebracht wird. Schließlich können Instrumentalpädagogen die historisch gewachsenen Verbandsstrukturen ohne großen Aufwand nutzen und im Rahmen einer Mitgliedschaft die speziell für ihren Berufsstand angebotenen Leistungen in Anspruch nehmen.

18 Diese Entwicklung ist dadurch geprägt, dass damals i. d. R. zunächst Studiengänge eingerichtet werden, die auf eine musikpädagogische Tätigkeit im Umfeld der allgemeinbildenden Schule vorbereiten. Später findet die außerschulische Musikpädagogik allmählich zunehmende Beachtung; in diesem Zuge erfolgt schließlich die Einrichtung von Professuren mit dem Schwerpunkt Instrumental-/Vokalpädagogik sowie Elementare Musikpädagogik an deutschen Hochschulen.

Ausbildung von Instrumentalpädagogen: Historisch betrachtet hat sich die Ausbildung von Instrumentalpädagogen von der Meisterlehre, bei der vor allem der Musikerberuf im Vordergrund steht, hin zu spezifischen künstlerisch-pädagogischen Studiengängen an Musikhochschulen entwickelt. Besonders die Entwicklung des Bewusstseins für pädagogische Prozesse hat im Laufe der Zeit zur Trennung der Personalunion Musiker – Instrumentallehrer geführt und so eine wesentliche Legitimation der speziellen instrumentalpädagogischen Ausbildung herausgebildet. Darüber hinaus trägt die im 19. Jahrhundert entstandene Institutionalisierung auch in der Gegenwart zur systematischen Vermittlung von Fachwissen sowie zur Qualitätssicherung von Ausbildungsangeboten bei und fördert den Austausch mit anderen Studierenden.

Stärken der heutigen Studiengänge sind sowohl die Orientierung an der Unterrichtspraxis (z. B. in Form von Lehrproben), die auf eine spezifische Vorbereitung auf das Berufsfeld abzielt, als auch die inhaltliche Vielfalt der Ausbildung, die in Anbetracht der Diversität des Berufsfeldes im 21. Jahrhundert von Bedeutung ist. Denn um gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben, ist eine umfangreiche Ausbildung notwendig, die eine Tätigkeit in unterschiedlichen instrumentalpädagogischen Aufgabenfeldern ermöglicht. Um den Berufseinstieg zu erleichtern, ist es deshalb empfehlenswert, bereits parallel zum Studium der Instrumentalpädagogik erste Unterrichtserfahrungen zu sammeln (Spiekermann 2010, S. 8). Durch die Nähe zur Berufspraxis werden Ausbildungsbedarfe deutlich, auf die noch während des Studiums reagiert werden kann: Beispielsweise ist es möglich, zusätzliche Angebote oder ergänzende Studiengänge (in anderen Disziplinen) zu belegen. Auf diese Weise kann an einer „individuellen Profilierung" (Röbke 2012, S. 18) gearbeitet werden. Die Spezialisierung auf bestimmte Aufgabenbereiche trägt dazu bei, „Nischen" auf dem Arbeitsmarkt zu besetzen (z. B. Unterricht für Senioren, Improvisation), ein eigenes „Produktprofil" (Lindemann 2002, S. 20) zu etablieren und den eigenen Marktwert zu steigern (Uhlig 2002, S. 28, 31).

Trotz der Bemühungen um die Ausbildung ist aber zu beachten, dass heute im Rückschritt zur Situation zu Beginn des 20. Jahrhunderts wieder Gewerbefreiheit herrscht und somit jeder – auch ohne entsprechende Ausbildung (z. B. Laienmusiker) – Instrumentalunterricht erteilen kann. Dementsprechend sind für *qualifizierte* Instrumentalpädagogen keine Vorteile gesichert (z. B. Arbeitsbedingungen, Vergütung, gesellschaftliches Ansehen). Vielerorts unterrichten Orchestermusiker ohne pädagogische Nachweise (Spiekermann 2010, S. 10) und lassen somit die Personalunion des unterrichtenden Musikers weiterleben. Stattdessen müsste aber ins Bewusstsein gerufen werden, dass der Beruf des Instrumentalpädagogen nicht aus der Alternative heraus ausgeübt werden soll, sondern dass seine Aufgaben und Verantwortung groß sind und mit einem immensen Wert für die einzelnen Schüler sowie für Gesellschaft und Kulturstandort verbunden sind (ebd., S. 11); dies rechtfertigt eine spezielle Qualifizierung bzw. macht diese notwendig.

Zielgruppen und Aufgabenbereiche: Über die Jahrhunderte hinweg sind spaß- und lustbetonte Motive für die Aufnahme von Instrumentalunterricht bedeutsam. In Anbetracht des freien Marktes in der Instrumentalpädagogik bedeutet dies für Lehrer bis heute, dass sie dem Wunsch der Schüler nach Erholung und Unterhaltung entgegenkommen sollten. Dies kann beispielsweise geschehen, indem der Instrumentalunterricht inhaltlich nicht auf die Spieltechnik reduziert,

sondern eine umfassende musikalische Bildung angestrebt wird (z. B. Einbezug von Körperbewusstsein, Lerntechniken). Die Schülerorientierung steht dabei im Vordergrund.

Während früher eine relativ enggefasste Klientel eine Unterweisung auf dem Instrument erhalten hat, wird Instrumentalunterricht heute für diverse Zielgruppen angeboten – dazu gehören z. B. Schüler aller Altersgruppen, aller Könnensstufen und Angehörige unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen. Diese Heterogenität birgt besonders in Verbindung mit der Prämisse der Zielgruppenorientierung eine Herausforderung für Instrumentalpädagogen: Sie müssen ihr didaktisches Handeln stets flexibel auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der jeweiligen Schüler abstimmen. Zudem findet Instrumentalunterricht in unterschiedlichen Sozialformen statt (Einzel- bis Klassenunterricht), in denen der Instrumentallehrer jeweils adäquat und professionell agieren sollte. Somit müssen Instrumentalpädagogen über vielfältige musikalische und musikstilistische Kenntnisse sowie ein großes Methodenrepertoire verfügen, um die heutige gemischte Klientel bedienen zu können (Ardila-Mantilla 2010, S. 26; Dartsch 2012, S. 6; Röbke 2012, S. 17). Außerdem wirken gesellschaftliche Themen wie Interkulturalität und Inklusion (z. B. von Menschen mit und ohne Behinderung) in den Musikschulalltag hinein und stellen Instrumentallehrkräfte vor neue Aufgaben (Nimczik, Bäßler, Altenburg 2011, S. 12; Dartsch 2012, S. 5).

Die beschriebene Vielseitigkeit ist charakteristisch für den heutigen Instrumentallehrerberuf. Zu ergänzen ist, dass neben dem Unterrichten (inkl. der Vor- und Nachbereitung) weitere Tätigkeiten zu den Aufgabenbereichen gehören wie etwa Verwaltungsaufgaben, Elternabende, Teilnahme an Konferenzen und die Durchführung von Schülervorspielen (Salmen, Neuhoff, Weber-Krüger 2007, S. 208; Dartsch 2012, S. 12). Oft werden diese Tätigkeiten nicht (oder nicht angemessen) vergütet (Schulte im Walde 2010, S. 23); insbesondere wenn Instrumentalpädagogen in verschiedenen Beschäftigungsverhältnissen tätig sind, ist der dadurch entstehende zusätzliche Aufwand nicht zu unterschätzen. Viele Instrumentalpädagogen beschreiben gerade die „patchworkartige" Zusammenstellung der Aufgabenbereiche im Berufsalltag als reizvoll (Nimczik, Bäßler, Altenburg 2011, S. 12). Zugleich erfordert die Vielseitigkeit aber auch eine stringente Organisation sowie ein gutes Zeitmanagement.

Rahmenbedingungen: Im Laufe der Jahrhunderte haben sich hinsichtlich der Rahmenbedingungen nur bedingt Verbesserungen für Lehrende ergeben: Zwar ermöglichen Einrichtungen wie die Musikschulen bis heute eine Zentralisierung von Instrumentalunterricht und stellen idealerweise den Lehrenden einen fest zugeteilten Unterrichtsraum zur Verfügung. Sind die Pädagogen jedoch an mehreren Musikschulen und/oder verschiedenen Wirkungsstätten (z. B. Außenstellen von Musikschulen) tätig, bleiben ihnen aufwändige Wechsel zwischen Unterrichtsorten sowie der ggf. damit verbundene Transport von Materialien und Instrumenten nicht erspart.

Gestaltung des Unterrichts: Die Unterrichtsgestaltung ist seit dem 18. Jahrhundert von den jeweiligen pädagogischen Strömungen beeinflusst worden (z. B. Gedanken der Aufklärung und der Reformpädagogik). Von Bedeutung ist, dass grundsätzlich in jeder Zeit ein Nachdenken über

pädagogische Prozesse stattgefunden hat. Dies gilt bis heute: Das Bemühen um eine pädagogische Reflexion von Instrumentalunterricht spiegelt sich im aktuellen Fachdiskurs wider.[19]

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass viele pädagogische Überlegungen bzw. Erkenntnisse vom Beginn des 20. Jahrhunderts auch heute noch gültig sind, jedoch wiederentdeckt werden müssen. Dies deutet darauf hin, dass die Aufarbeitung historischer Quellen sowie die Systematisierung des instrumentalpädagogischen Fachwissens im Sinne der Professionalisierung weiter voranzutreiben sind (s. u. *Musikpädagogik als Wissenschaftsdisziplin*). Dann können aus der historischen Entwicklung wertvolle Impulse für die Gestaltung von Instrumentalunterricht in der Gegenwart gewonnen werden.

Zusätzlich wird die heutige Gestaltung von Unterricht dadurch beeinflusst, dass sowohl zielgruppenspezifische Instrumentalschulen als auch viele weitere Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen; diese ermöglichen es, den Unterricht individuell im Sinne der Schülerorientierung zu gestalten. Für Instrumentalpädagogen bedeutet dies, dass sie sich über die Möglichkeiten, die heute bestehen, umfassend informieren sollten, um einerseits Materialien überhaupt bei der Unterrichtsgestaltung nutzen zu können. Andererseits ist mit der verfügbaren Fülle an Materialien aber auch die Verantwortung verbunden, eine sinnvolle Auswahl zu treffen.

Einkommen und soziale Absicherung: Im Gegensatz zu den historischen Anfängen des Instrumentallehrerberufs kann mittlerweile der Lebensunterhalt allein von Instrumentalunterricht bestritten werden; allerdings ist der Verdienst aktuell – vor allem in Anbetracht der langjährigen Ausbildung – relativ gering. Besonders für freiberufliche Instrumentalpädagogen sind heutzutage die finanzielle Unsicherheit sowie die schwierige soziale Absicherung problematisch. Diesbezüglich ist die Professionalisierung bislang kaum vorangeschritten.

In dieser Situation ist es für Instrumentallehrer von existentieller Bedeutung, Unterrichtsverträge mit den Schülern abzuschließen, um ihr Einkommen gewissermaßen zu sichern. Außerdem ist es für Instrumentalpädagogen empfehlenswert bzw. oftmals notwendig, die Berufstätigkeit auf mehreren Standbeinen aufzubauen (Röbke 2012, S. 20). So kann aus der an öffentlichen und privaten Musikschulen verankerten Unterrichtstätigkeit, dem Privatunterricht, sowie der eigenen Konzerttätigkeit ein „persönliches Berufs-Mosaik" entstehen (Dartsch 2012, S. 15; Spiekermann 2010, S. 9).

Zusammengefasst herrscht im Hinblick auf Einkommen und soziale Absicherung von Instrumentalpädagogen nach wie vor Handlungsbedarf. Bislang werden allerdings auf politischer Ebene kaum Initiativen ergriffen, um die Professionalisierung der Instrumentalpädagogik in diesem Bereich voranzutreiben.

Musikpädagogik als Wissenschaftsdisziplin: Musikpädagogik ist eine noch junge Wissenschafts- und Hochschuldisziplin. Aufgrund ihres umfangreichen inhaltlichen Spektrums steht sie in enger Verbindung zu anderen wissenschaftlichen Fachbereichen. Zudem sind für Musikpädago-

19 Wichtiges Organ im deutschsprachigen Raum ist hierfür die Zeitschrift *Üben & Musizieren*, die der fachlichen und zugleich stark praxisorientierten Information von Instrumentalpädagogen dient.

gen auch Erkenntnisse aus dem nachbarwissenschaftlichen Umfeld relevant (z. B. Psychologie, Allgemeine Pädagogik und Medizin).

Im Sinne der Professionalisierung dient die musikpädagogische Wissenschaftsdisziplin vor allem der Systematisierung von Fachwissen. Dieses ist für Instrumentalpädagogen im Hinblick auf die Legitimation von Instrumentalunterricht gegenüber außenstehenden Personenkreisen (z. B. Schülereltern, Politiker) relevant. Zudem ist die Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse ein Merkmal von professionellem Unterricht. Während der Zugang zu neuen wissenschaftlichen Ergebnissen im Studium noch relativ leicht im fachlichen Austausch mit Dozenten und Kommilitonen möglich ist, sollten sich Instrumentallehrer im Laufe ihres weiteren Berufslebens aktiv um die Rezeption des aktuellen Fachdiskurses bemühen. Zudem ist es wünschenswert, dass zukünftig im Sinne der Professionalisierung auch vermehrt spezifisch *instrumental*pädagogische Themen erforscht werden.

Die historisch nachgezeichneten Schritte beschreiben die sogenannte *äußere* Professionalisierung des Instrumentallehrerberufs; diese bezieht sich vor allem auf statusbezogene Merkmale sowie auf strukturelle Voraussetzungen und ist bis heute relativ weit vorangeschritten. Im Gegensatz dazu ist die sogenannte *innere* Professionalisierung – im Sinne eines gestärkten Berufsbewusstseins – bis heute nur gering entwickelt (Abel-Struth 2005, S. 430f.; Berg 2018, S. 52–55). Nach wie vor stehen Instrumentallehrer im Konflikt zwischen den Rollen des Künstlers und des Pädagogen. Oft wird ihr Beruf – sowohl von den Lehrenden selbst als auch von außenstehenden Personen – in erster Linie mit dem künstlerischen Instrumentalspiel assoziiert und wird erst nachgeordnet als pädagogische Tätigkeit wahrgenommen. Denn während der ausübende Künstler sich in der Öffentlichkeit vor einem Publikum präsentiert, unterrichtet der Musiklehrer ohne die große Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit (Spiekermann 2010, S. 11). Dementsprechend sollte bereits im Studium die Rollenidentifikation angehender Instrumentallehrer gestärkt und an einem positiven Berufsbild gearbeitet werden (Engel 1998, S. 15; Busch 2012a, S. 23), sodass Instrumentalpädagogen sich nicht mehr abwertend „nur" als Musiklehrer bezeichnen (Engel 1998, S. 17). Dies kann sich wiederum positiv auf die Wertschätzung des Berufs in der Gesellschaft auswirken (Spiekermann 2010, S. 10f.). In diesem Sinne gilt es auch, das Qualitätsbewusstsein weiterzuentwickeln und dementsprechend zwischen professionellen Instrumentalpädagogen und nichtqualifizierten Instrumentallehrern zu differenzieren (ebd., S. 11).

Die vorliegende Skizzierung der Professionalisierungsgeschichte im Bereich der Instrumentalpädagogik möge als Ausgangspunkt dienen, über weitere notwendige Schritte nachzudenken. Für die Zukunft bleibt zu hoffen, dass die innere und äußere Professionalisierung des Instrumentallehrerberufs weiter voranschreitet und die Tätigkeit von Instrumentalpädagogen in der Gesellschaft in ihrer Bedeutung wahrgenommen und wertgeschätzt wird. Erst dann wird eine vollständige Etablierung der Instrumentalpädagogik als Berufsfeld erreicht sein.

Tab. 7.1.1: Übersicht zu Berufsverbänden im 21. Jahrhundert.[20]
Verbände zur Organisation von Einzelpersonen

Name	Verbandsstruktur	Leistungen, Aufgaben, Ziele	Präsenz in der Öffentlichkeit	Mitglieder
Deutscher Tonkünstler Verband (DTKV)	• Gründung: 1847 • ältester und größter Berufsverband für Musiker • DTKV: Dachverband • in 16 Landesverbänden organisiert (regional und individuell oder in Ortsgruppen) • Standesvertretung für Musikberufe	• Landesverbände organisieren sich individuell → untersch. Leistungen z. B.: - Berufshaftpflicht - weitere Versicherungen - Organisation von Schülerkonzerten • Initiatoren des Wettbewerbs *Jugend musiziert* gemeinsam mit der *Jeunesses Musicales Deutschland* • Regelung der Rahmenbedingungen von Instrumentalunterricht (z. B. Musterarbeitsverträge) • Beratung in Steuer- und Rechtsfragen • Fort- und Weiterbildungsangebote • Plattformen zum Erfahrungsaustausch und zur Vernetzung der Mitglieder	• Pressearbeit u. a. in der *Neuen Musikzeitung* (nmz) • Herausgabe von Publikationen, Dokumentationen, Multimedia und anderen Datenträgern	• 7.500 Mitglieder • Nachweis einer qualifizierten Ausbildung zum Musiker oder Musikpädagogen (Hochschulstudium) • Einzelmitgliedschaft beim Landes-, Regional- und Ortsverband des Hauptwohnsitzes • Beitrag ortsabhängig: zwischen 30 und 100 € (Ermäßigung für Studenten)
Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di)	• Gründung: 2001 • Sitz: Berlin • Zusammenschluss von 5 Gewerkschaften, darunter *IG Medien* • *IG Medien: 13 Fachgruppen* (Fachgruppe 8: Musik) • tätig auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene	• Sicherung und Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Musiker • Tarifverträge • Regelung der Rahmenbedingungen von Instrumentalunterricht (z. B. Musterarbeitsverträge) • Beratung in Steuer- und Rechtsfragen • Fort- und Weiterbildungsangebote • Veranstaltung von Konzerten und Wettbewerben • Publikationen • Plattformen zum Erfahrungsaustausch und zur Vernetzung der Mitglieder • Rabatte bei Versicherungen sowie bei Kultur- und Freizeitangeboten	• Zeitschrift *kunst+ kultur* • Mailingliste • Herausgabe zahlreicher Broschüren (z. B. *Musizieren in der Wohnung, Ratgeber Selbständige, Ratgeber Musikschullehrkräfte*)	• über 2 Mio. insgesamt (FG Musik: 4.000) • Lehrkräfte an Musikschulen • selbständige Musiklehrer • Musikdozenten • Mitgliedschaft auch in der Ausbildung, bei Arbeitslosigkeit oder im Rentenstand möglich • Beitrag: - 0,5–1% vom Tarifgehalt oder des monatlichen Bruttoeinkommens - mind. 2,50 € (Studenten)

20 Die Tabellen 7.1.1 und 7.1.2 wurden auf Grundlage folgender Quellen erstellt: bdfm o. J.; TKVB 2010; Dartsch 2012, S. 15; Lachner, Herzog o. J.; VdM o. J. a, b; ver.di o. J.

Tab. 7.1.2: Übersicht zu Berufsverbänden im 21. Jahrhundert. Verbände zur institutionellen Organisation

Name	**Verbandsstruktur**	**Leistungen, Aufgaben, Ziele**	**Präsenz in der Öffentlichkeit**	**Mitglieder**
Bundesverband der freien Musikschulen e. V. (bdfm)	• Gründung: 1997 • Sitz: Berlin • Aufgliederung in Landesverbände und Landesgruppen • tätig auf kommunaler, auf Länder- und auf Bundesebene	• Förderung der Kultur des Musikunterrichts und des Musikschulwesens • Sicherung und Verbesserung der Qualität der musikalischen Ausbildung • Gleichstellung kommunaler und privater Musikschulen • Regelung der Rahmenbedingungen von Instrumentalunterricht (z. B. Musterarbeitsverträge) • Rahmenvertrag mit VG Musikedition • Beratung in Steuer- und Rechtsfragen • Fort- und Weiterbildungsangebote • Veranstaltung von Konzerten, Wettbewerben und Kongressen • Plattformen zum Erfahrungsaustausch und zur Vernetzung der Mitglieder • Dienstleistungs- und Firmenvergünstigungen für Musikschulen	• Erfahrungsaustausch und Netzwerkarbeit für private Musikschulen • Publikationen	• Mitglieder: 300 Musikschulen in privatrechtlicher Trägerschaft • zahlreiche Aufnahmekriterien für eine Musikschule, z. B.: - freie Musikschule - Organisationsstruktur - Lehrkräfte verfügen über eine musikpädagogische Qualifikation - großes Fächerangebot - geeignete Unterrichtsräume - Ensemblearbeit - Mitgestaltung am öffentlichen, musikalischen Leben vor Ort
Verband deutscher Musikschulen e. V. (VdM)	• Gründung: 1952 (als *Verband der Jugend- und Volksmusikschulen;* Umbenennung 1966 in VdM) • Sitz: Bonn • organisiert in Landesverbänden • gefördert vom BMFSFJ *(Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)*	• Interessenvertretung der öffentlichen Musikschulen im Verband • Strukturplan und Rahmenlehrpläne • Rahmenverträge mit der *GEMA* und der *VG Wort* • Entwicklung und Durchführung von musikalischen/musikpädagogischen Initiativen und Projekten (z. B. *Neue Kammermusik für Musikschulen, Fit mit Musik – gesunde Musikschule*) • Fort- und Weiterbildungsangebote • Beratung in verwaltungstechnischen Fragen • Qualitätsmanagement • Veranstaltung von Konzerten, Wettbewerben und bundesweiten Kongressen • Plattformen zum Erfahrungsaustausch und zur Vernetzung der Mitglieder	• Information und Öffentlichkeitsarbeit • Informations- und Werbematerialien • *Neue Musikzeitung* (nmz) • VdM-Verlag: zahlreiche Publikationen	• 950 öffentliche Musikschulen in Deutschland (mit ca. 35.000 Fachlehrkräften) • zahlreiche Aufnahmekriterien[21] für eine Musikschule, z. B.: - öffentlich-rechtlicher oder gemeinnützig anerkannter privatrechtlicher Träger - Orientierung am Strukturplan sowie an den Rahmenlehrplänen - Lehrkräfte verfügen über eine musikpädagogische Qualifikation

21 Eine Zusammenstellung der Richtlinien führt der *Verband deutscher Musikschulen e. V.* in einem gesonderten Papier auf (VdM 2011).

Peter Röbke

7.2 Eine kurze Geschichte der Musikschule und ihrer Lehrenden

Immer noch ist der Verfasser in seiner neuen Heimatstadt Wien damit konfrontiert, dass zahlreiche Musikschullehrer offen oder insgeheim ihre Hauptaufgabe darin sehen, begabte Schüler auf geradem Wege so weit zu bringen, dass das Bestehen der Aufnahmeprüfung an der Musikuniversität gesichert ist. Und damit diese Aufgabe optimal erfüllt werden kann, werden regelmäßig die Unterrichtsleistungen der potenziellen Musikstudierenden überprüft, und nur folgerichtig ist es, wenn erwachsene Schüler keinen Platz an der öffentlichen Musikschule finden, kommen doch diese für die Schulung des beruflichen Nachwuchses nicht in Betracht.

Auch bei so mancher bundesdeutschen Musikschule käme man beim Stöbern in den Annalen[1] darauf, dass sie historisch aus der Idee erwachsen ist, das eigentliche Wesen der Musikschule sei das eines „Konservatoriums en miniature" und ihre Strukturen jenen der „Hohen Schulen" nachgebildet. Konsequent weitergedacht, wären die Musikschullehrerinnen und -lehrer gewissermaßen also die kleinen Brüder und Schwestern der Hochschullehrer.

Im Grunde kann der Lehrer an einer Anstalt zur Förderung des Musikernachwuchses heute auf zwei Wege (oder die Kombination beider) setzen: zunächst auf jenen der klassischen *Meisterlehre*, auf dem er versucht, dem Schüler ein nachahmenswertes künstlerisches Vorbild zu sein, ihn in eine professionelle Praxis zu verstricken und ihn so zum Nachfolger (und hoffentlich nicht zur Kopie) heranzubilden. Oder aber – und dies wäre die moderne Variante – er setzt auf die Erkenntnisse und Einsichten von Musik- und Lernpsychologie, weiß also um die Bedeutung von umfassender *deliberate practice* (d. h. zielgerichtetem Üben; Gembris 2013, S. 154–160) für das Erlangen von Expertise und Meisterschaft[2] und versteht *Unterrichten als praktische Anwendung von Forschungsergebnissen* über instrumentales Lernen, auf dass die musikalische und instrumentale/vokale Ausbildung, das Aneignen auditiver, expressiver und motorischer Muster, möglichst effizient und reibungslos verlaufe. Doch eines steht durchweg außer Frage: Es geht um die Ausbildung von Profis, die die Meisterwerke der abendländischen Kunstmusik überzeugend und unbelastet von spieltechnischen Problemen auf die Bühne bringen, allfällige individuelle Ziele der Schüler spielen jedenfalls nicht die Hauptrolle.

---

1 Vergleiche beispielsweise die Gründung der *Rheinischen Musikschule Köln* im Jahr 1850.

2 Es wäre interessant, genau zu untersuchen, ob die propagierte *Deliberate Practice* – allenfalls lernpsychologisch optimiert – unmittelbar an jene Praxis der Rationalisierung instrumentalpädagogischer Unterweisung anschließt, die mit den großen Etüdenwerken des *Pariser Konservatoriums* begonnen und im 19. Jahrhundert zu zunehmender Mechanisierung der instrumentalen Übung, wie es sich im Schaffen von Charles-Louis Hanon und Otakar Ševčík spiegelt, geführt hat.

7.2.1 Klassische Konservatorien als Vorbild für die Musikschule

Die Entstehung der zuerst skizzierten Ausbildungsidee der Meisterlehre, die mehr oder weniger an der Musik*hoch*schule immer noch dominiert, lässt sich historisch verorten: Es ist das beginnende 19. Jahrhundert, in dem das Bürgertum allmählich zur bestimmenden gesellschaftlichen Kraft wird und in dem es Legitimation nicht nur aus dem ökonomischen Erfolg, sondern auch aus kultureller Anstrengung gewinnt: Vor allem die Musik ist es, in der sich das wachsende Selbstbewusstsein einer neuen Klasse spiegelt, die sich öffentliche Konzerthäuser baut, in deren quasi-sakraler Atmosphäre den Meisterwerken und ihren Schöpfern gehuldigt werden kann. Und das Wiener Bürgertum, das sich in der *Gesellschaft der Musikfreunde* organisiert und den Musikverein baut, gründet dann folgerichtig 1817/1821 nach dem Vorbild des 1795 gegründeten *Pariser Conservatoire* das *Konservatorium der Gesellschaft der Musikfreunde*[3], die heutige Wiener Musikuniversität, um die Schulung jener Musiker schon von Kindesbeinen an sicherzustellen, die später die musikalischen Weihehandlungen[4] um Beethoven und Schubert professionell vollziehen sollen.

Dieses Ausbildungsideal wirkt in der Gegenwart weiter, weniger aber die Vorgeschichte der Musikerausbildung in der vorbürgerlichen Zeit des Feudalismus und Absolutismus, die daher nur hinsichtlich ihrer zwei Ausprägungen gestreift werden muss.

Einerseits ist auf die handwerklich orientierte Musikerausbildung im Rahmen der städtischen Stadtpfeifereien hinzuweisen, in denen man das Spiel von vielen Instrumenten für konkrete Gebrauchszwecke (z. B. Beerdigungen, Hochzeiten) auf die gleiche Weise erlernt wie etwa das Bäcker- oder Gerberhandwerk.[5] Der zukünftige Stadtpfeifer hatte sich „aufzudingen", eine Lehre zu machen und wurde schließlich „freigesprochen": Zu erklimmen war eine berufliche Leiter, deren Sprossen Lehrling, Geselle und Meister hießen. Dieses Ausbildungswesen wurde von strengen Zunftordnungen reglementiert, die z. B. die Weitergabe von Berufsgeheimnissen mit schweren Strafen belegten. Den zünftischen „Hand- und Mundwerkern" ging es natürlich nicht um die Produktion oder Reproduktion von „Kunst", sondern um die gediegene „Fertigung" von Musik für repräsentative, kultische oder gesellige *Zwecke* aller Art. Dass man sich im Musizieren selbst verwirklichen oder ausdrücken könnte, wäre dem Musikhandwerker nicht in den Sinn gekommen.

Auf der anderen Seite steht der Unterricht für adelige Herren und Damen, für jene gesellschaftlich hochstehenden Kenner und Liebhaber der Musik, denen der Musikmeister, der über

---

3 In den Kontext der Gründung bedeutender Konservatorien gehört auch die Gründung des *Leipziger Konservatoriums* durch Felix Mendelssohn Bartholdy im Jahr 1843, des *Sternschen Konservatoriums* in Berlin 1850 sowie des *Dresdener Konservatoriums* im Jahr 1856.

4 Die Diktion („quasi-sakral", „musikalische Weihehandlungen") ist inspiriert von Bruno Nettls faszinierender Schrift *Heartland Excursions. Ethnomusicological Reflections on Schools of Music* (Nettl 1995), einem Versuch, die Rituale und Werthierarchien der typischen westlichen Musikuniversitäten und -hochschulen aus der Perspektive eines Ethnologen zu beschreiben, einem Buch, das auf amüsante Weise darlegt, dass westliche Musikhochschulen weiterhin vor allem Stätten sind, an denen den „Göttern" der abendländischen Musik gehuldigt wird (vgl. dazu besonders das Kapitel *In the Service of the Masters* in Nettl 1995, S. 11ff.).

5 Zu den folgenden Ausführungen Röbke 2000, S. 14.

den Rang eines Lakaien kaum hinauskam, sowohl instrumentale wie kompositorische Fähigkeiten vermittelte: Wolfgang Amadeus Mozarts Unterricht für adelige Fräulein ist bekannt, und mehr noch der Fall Friedrichs des Großen, der nicht nur mit Voltaire philosophisch parlierte, sondern sich von Johann Joachim Quantz und Carl Philipp Emanuel Bach auf hohem Niveau unterweisen ließ. Musiker waren auch *unterrichtende* Musiker, und um das Niveau dieses quasi im Nebenamt erteilten Unterrichts zu heben, schrieben Leopold Mozart, J. J. Quantz und C. Ph. Bach ihre großen, heute noch instrumentalpädagogisch relevanten Lehrwerke.[6]

7.2.2 Kestenberg-Reform und Musikschulen für Jugend und Volk

Entscheidende Impulse, die schließlich zur flächendeckenden Gründung von Musikschulen führen, erfolgen im frühen 20. Jahrhundert. Dabei stellt sich die Lage in der Weimarer Republik nach dem Ersten Weltkrieg widersprüchlich dar: Einerseits versucht Leo Kestenberg, Ministerialrat im Preußischen Kultusministerium, im Jahre 1925 den Wildwuchs des privaten Unterrichtens durch den Erlass einer Ordnung für die „Staatliche Musiklehrerprüfung" einzudämmen und die Ausbildung von Instrumentallehrerenden durch die Gründung sogenannter Musikpädagogischer Seminare auf eine akademische Grundlage zu stellen. Andererseits erblickt im Gefolge der Wandervogelbewegung und im Zusammenhang mit der Jugendmusikbewegung eine neue Idee von Musikschule das Licht der Welt, und zwar durchaus in Opposition zu den musikpädagogischen Einrichtungen der bürgerlichen Musikkultur: 1923 gründet Fritz Jöde, der Kopf der Musikantengilde, die *Musikschule für Jugend und Volk* in Berlin-Charlottenburg. Die Stellung gegenüber einer als subjektivistisch und individualistisch gebrandmarkten spätbürgerlichen Musikkultur drückt sich nicht nur in einem ambivalenten Verhältnis zum Klavier[7] aus, sondern auch in der Neigung zu als vibrato- bzw. espressivolos eingeschätzten Instrumenten (wie Blockflöte, Fidel und Laute). Darüber hinaus wird das gemeinschaftliche Musizieren betont, in einer Weise des Musikmachens, die „sich von aller Nachahmung des Konzertmäßigen abwendet und allein auf Verinnerlichung gestellt ist" (Jöde 1924, S. 46ff.).[8] Lehrer an den Musikschulen für

---

6 *Versuch einer gründlichen Violinschule* (Augsburg 1756), *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* (Berlin 1752) und *Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen* (Berlin 1753).

7 In Berlin-Charlottenburg gibt es zunächst (wenige) Klavierschüler und sogleich den Kurs „Zusammenspiel für Klaviere". 1927 hingegen wird eine Vereinbarung zwischen dem *Reichsverband Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer* sowie den Leitern der Volksmusikschulen abgeschlossen, in der es gleich zu Beginn heißt: „Die Leiter der Volksmusikschulen verpflichten sich, in neu herausgegebenen Prospekten zum Ausdruck zu bringen, dass ihre Erziehungsstätten nicht Einrichtungen im Sinne der Konservatorien sind, sondern dass im Mittelpunkt ihrer Arbeit der Singekreis steht, und daß das Instrumentalspiel lediglich soweit getrieben wird, wie es im Dienste der Jugendmusikbewegung als einer Singbewegung nötig ist. Ein Instrumentalunterricht im Sinne der Konservatoriumsausbildung wird nicht erteilt, vornehmlich liegt eine solistische Ausbildung im Klavierspiel nicht im Rahmen der Arbeit. Daher wird in den Volksmusikschulen Klavierunterricht überhaupt nicht gegeben." (Zit. n. Hemming 1977, S. 53)

8 Adorno wird später dieses Musizieren als rastloses und geschäftiges Musikantentum – nahe dem Ideal der Neuen Sachlichkeit etwa in der Musik Paul Hindemiths – vernichtend kritisieren (s. S. 422f.).

Jugend und Volk nutzen das Improvisieren als methodischen Weg[9] und unterrichten – auf der Basis des Singens und in der musikalischen Praxis auch immer wieder auf dieses bezogen[10] – in Gruppen vor allem „gemeinschaftsfähige" Instrumente, weil jede „Musikunterweisung" (im Vokal- und Instrumentalunterricht sowie im „tätigen Musikhören") immer auf die „Musikausübung" (in Chor und instrumentalem Zusammenspiel) gerichtet ist. Die Identität der Lehrkräfte definiert sich folglich vor allem durch die Aufgabe der Anleitung des Gemeinschaftsmusizierens bzw. durch ihre zugleich führende und teilnehmende Rolle im Spiel- oder Singkreis.[11]

Ob der Nationalsozialismus die Idee dieser Musikschulen missbraucht oder eher auf den Punkt gebracht hat, ist ein Streit, der in wenigen Zeilen nicht zu führen ist. Immerhin ist bemerkenswert, dass die Zahl der Jugend- und Volksmusikschulen von acht in der Weimarer Zeit auf 160 im sogenannten Dritten Reich steigt. Kurz vor Kriegsende spricht Wolfgang Stumme, der Reichsjugendmusikführer der Hitlerjugend, davon, dass der Krieg als Vater aller Dinge gerade für das Musizieren seine schöpferische Kraft beweise und das gemeinschaftliche Singen und Spielen seine Apotheose im Schützengraben erlebe.[12]

Das Ende des Zweiten Weltkrieges stellt nicht wirklich einen Einschnitt in der Geschichte des deutschen Musikschulwesens dar, denn die Idee der Gemeinschaftsmusikschule lebt weiter. Noch 1959 heißt es einem Abkommen zwischen den badisch-württembergischen Musikschulen und den dort tätigen Privatmusikerziehern, die im *Tonkünstlerverband* organisiert sind: „Die Jugendmusikschule hat als schulische Einrichtung die Möglichkeit, eine elementare Musikerziehung auf der Basis des Singens, der rhythmisch-musikalischen Erziehung und des Spielens auf elementaren Instrumenten zu vermitteln und diese zu einem echten Gesamtunterricht zu vereinen. Darauf baut sich die weiterführende Musikunterweisung im Singen und auf einem Instrument sowie die vokale und instrumentale Musikausübung auf." (Zit. n. Waldmann 1973, S. 172)

In den 1960er-Jahren gerät die Idee einer Erziehung zur Gemeinschaft durch Musik in die Krise. Das Konzept der „Musischen Bildung"[13], das gleichermaßen die Musikpädagogik in der allgemeinbildenden Schule wie in der Musikschule beeinflusst hatte, gerät besonders durch Theodor W. Adornos Interventionen *Kritik des Musikanten* und *Thesen gegen die musikpädagogische*

9 Von den Etüdenwerken und technischen Studien, in denen sich die Rationalisierung und Mechanisierung der Instrumentalpädagogik im 19. Jahrhundert spiegelt, will die Jugendmusikbewegung gar nichts wissen: Die vorgefundenen instrumentalen Lehrwerke öffnen Jöde zufolge „der Verdummung von Schülern und Lehrern überall Tür und Tor" und sind „im Grunde eine Beleidigung für jeden ernsthaften, selbst denkenden Musiklehrer" (Jöde 1924, S. 41ff.).

10 Aus den Statuten der Charlottenburger Jugendmusikschule: „Alle Spielleute nehmen am Klassenunterricht teil, weil ein isolierter Instrumentalunterricht ohne die Grundlage der allgemeinen Musikerziehung und des Singens unfruchtbar bleibt." (Zit. n. Hemming 1977, S. 60)

11 Insofern verwundert es nicht, dass das erste theoretische Stoffgebiet im Ausbildungskurs von Volksmusikschullehrern an der *Akademie für Kirchen- und Schulmusik* in Berlin sich dem Thema „Führer und Gefolgschaft im Erziehungsbilde der Gegenwart" widmet.

12 Zum Curriculum für die Ausbildung für die Musiklehrer in der Hitlerjugend vgl. Phleps 2001; zur Thematik Hodek 1977 sowie Kolland 1979.

13 Ausgearbeitet vor allem in Götsch 1950–1956.

Musik[14] ins Wanken. Berühmt ist sein Verdikt über die Jugendmusikbewegung, denen ginge es weniger darum, „was einer geigt", sondern nur darum, „dass einer fiedelt." Aber um dieses *Was* soll es fortan gehen, um die große und wahre Musik nämlich, der man wirklich begegnen muss, damit sich Bildungswirkungen entfalten können. Und so lautet der Titel des wichtigsten und eigentlich ersten didaktischen Werkes jener Zeit für die Schulmusik – verfasst von Michael Alt und 1968 publiziert – *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk.* In der Folge zieht das Klavier[15] „mit Pauken und Trompeten" in die Musikschule ein, ist es doch vermeintlich das Instrument, dessen Repertoire am ehesten die höchsten Manifestationen des musikalischen Geistes spiegelt. Gleichzeitig wird das Primat des Singens aufgegeben, und der Instrumental(einzel)unterricht rückt – nunmehr durch das Ensemblemusizieren *ergänzt* – in das Zentrum der Musikschularbeit. Bezeichnenderweise fällt in diese Zeit (1966) auch die Umbenennung des *Verbandes der Jugend- und Volksmusikschulen* in *Verband deutscher Musikschulen e. V.* (VdM).

7.2.3 Maximen der Musikschularbeit

Aber wie steht es fortan um die Ziele der außerschulischen Musikpädagogik und welche Rollenzuschreibungen ergeben sich daraus für Musikschullehrer? Erleben wir in der Entwicklung der Musikschulen ab den 1960er- und 1970er-Jahren einen Pendelschlag zurück zur „Vorstufe des Konservatoriums" und zwar hinsichtlich der musikalischen Ziele (Reproduktion der klassischen Meisterwerke) ebenso wie hinsichtlich der eigentlichen Absicht, mit dem Ende des Ausbildungsweges, also dem Abschluss der Oberstufe, den Eintritt in Konservatorium und Musikhochschule zu ermöglichen?

Wäre Musikschule nur die Vorstufe der professionellen Ausbildung im tertiären Bereich, dann könnten wir uns ihre Struktur und ihren Aufbau nach Art einer Pyramide vorstellen: An deren Basis leistet man sich eine gewisse Menge an Anfängern, jene „kritische Masse" an Schülern, die man braucht, um anschließend Prüfungsschritt für Prüfungsschritt jene „herauszumendeln", die eine Chance auf das Bestehen der universitären Aufnahmeprüfung haben.[16] Aber wenn wir uns die Explosion der Schülerzahlen ab den 1970er-Jahren vergegenwärtigen, wenn wir realisieren, dass bei etwa einer Million Musikschulbelegungen in Deutschland und 160.000 Schülern im zehnmal kleineren Österreich maximal ein einziges Prozent dieser Schüler auf dem professionellen Weg unterwegs ist, dann erscheint das Pyramidenmodell absurd. Zudem können öffentliche Musikschulen mit derart vielen „Drop-outs" kaum ihren Status rechtfertigen.

Allein denkbar ist somit, sich Musikschule nach Art eines eigentümlichen Ypsilons vorzustellen: hier der schmale Zweig der berufsvorbereitenden Ausbildung, dort der sehr breite Zweig

---

14 Beide Texte in Adorno 1973.

15 Tatsächlich wäre es wohl möglich, die Geschichte des deutschen Musikschulwesens anhand der jeweiligen Bedeutung des Klaviers zu erzählen.

16 Am Schicksal jener, die auf je unterschiedlicher Pyramidenhöhe aus dem System herausgefallen sind oder herausgeprüft wurden, ist diese Musikschule kaum interessiert.

der Arbeit mit Liebhabern und Laien.[17] In diesem breiten Zweig aber herrscht eine ganz andere Logik als im schmalen Zweig der Studienvorbereitenden Ausbildung. Er ist weniger seiner Natur nach als vielmehr aufgrund des Budgets weder quantitativ begrenzt, noch schließt er in irgendeiner Weise Menschen aus, die mit Blick auf ein mögliches Musikstudium als zu alt oder nicht geeignet zu qualifizieren wären. Menschen mit besonderen Bedürfnissen sind genauso willkommen wie erwachsene Schüler bis ins hohe Alter.

Fundamental ist die Differenz der Zweige, was die musikalischen Ziele anbelangt: Während an der Verpflichtung zur abendländischen Musikkultur im einen Teil kein Zweifel zu bestehen scheint (abgesehen von einer Studienvorbereitenden Ausbildung, die auf Jazz- oder Popstudien an der Musikhochschule vorbereitet), ist im Breitenast überhaupt erst *herauszufinden*, was Menschen zum Musizieren bringt, welche individuellen Bedeutungen sie diesem zuweisen und was das für ihre Musikschülerlaufbahn bedeutet. Oft offenbaren die jeweiligen Lieblingsstücke der Schüler, welche Motive zum Musizieren in ihnen wirken und auf welche subjektiven Bedürfnisse das Musikmachen antwortet. Dieser sucht im Musizieren die Gemeinschaft, jener liebt es, im Musikmachen öffentlich ganz Intimes mitzuteilen, dieser braucht die Musik, um Wehmut und Trauer in ihr abzulagern, jener erlebt beim Musizieren die Abfuhr von aggressiver Energie, dieser liebt es, wenn beim Musizieren der eigene Körper vibriert, jener ist auf der Suche nach Schönheit und erfüllten ästhetischen Momenten (Figdor, Röbke 2008). Und alle eint die Erwartung, früh oder möglichst von Beginn erleben zu können, was wirkliches Musizieren bedeutet; sie wollen also nicht mit der Auskunft abgespeist werden, dass persönlich befriedigendes und ästhetisch stimmiges Musizieren erst nach Jahren technischen Trainings möglich sei.

Spätestens an diesem Punkt kann Lehren nicht mehr nur bedeuten, das Lernen von Schülern durch optimale, effiziente, wissenschaftlich belegte didaktische Interventionen in Gang zu bringen, d. h. im Sinne von Anselm Ernst, eine professionelle Lehrkraft zu sein, die – unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler – in Bezug auf definierte Ziele und zugeordnete Lernfelder im Unterricht methodisch so handelt, dass – unter welchen Umständen auch immer – vorhersagbare und vorzeigbare Ergebnisse erzielt werden (Ernst 1991). Nein, Unterrichten an der Musikschule heißt jetzt zuallererst zu realisieren, dass vor einem nicht Exemplare der Gattung „Schüler" stehen, sondern lebendige Menschen aus Fleisch und Blut, Individuen mit einer je einmaligen Melange aus Absichten und Fähigkeiten, aus Interessen, Bedürfnissen und Zielen.[18] Und dass diese Wahrnehmung eines jeden Schülers als „Universe of One" (Erik Erikson, zit. n. Schön 1983, S. 16) gerade an der Musikschule möglich ist, macht den Beruf des Musikschullehrers so erfreulich und so einmalig. Professionelles Unterrichten wird nun zum Explo-

17 Es ist erstaunlich, wie negativ Begriffe wie amateurhaft oder dilettantisch besetzt sind, bezeichnen doch diese Begriffe ursprünglich nichts Anderes als einen Zugang zur Musik aus der Freude an ihr heraus. Und bei einer recht lang zurückliegenden Abfrage im Thesaurus (Microsoft Word®) zu Synonymen für Laie fand ich: Nichtfachmann, Ungelehrter, Anfänger, Nichtwisser, Nichtkönner, Pfuscher, Stümper, Grünling, Einfaltspinsel, Schafskopf, Dummkopf, Autodidakt, Blutiger Laie.

18 Das heißt nun nicht, dass die Schüler in den Studienvorbereitenden Abteilungen nicht individuell zu behandeln wären, aber an den Anforderungen der universitären Aufnahmeprüfung führt kein Weg vorbei, und etwa bestimmten musikalischen Epochen auszuweichen ist nicht möglich.

rieren, Lehrer sind buchstäblich „Reflective Practioners" (Schön 1983, 1987). Vielfältig fallen dann die didaktischen Antworten auf die Einzelfallanalysen aus: Mit wie vielen musikalischen Wassern muss der Musikschullehrer gewaschen sein, wie viel muss er über Lernwege und Lernwelten wissen, wie professionell muss er mit Überraschungen und Umwegen umgehen können, um jedem Schüler gerecht zu werden?! Maximen eines solchen Unterrichts könnten somit folgende sein[19]:

- Gehe von der Komplexität des Menschen aus, der vor dir steht (in all seinen Wünschen, Neigungen, Lernbedingungen ...), reduziere eben nicht lebendige Menschen auf die abstrakte Kategorie „Schüler" oder „Schülergruppe"!
- Nutze zwar all deine Vorerfahrung, um das Verhalten des Schülers oder der Schülergruppe zu verstehen, betrachte dieses jedoch nicht als typisches Beispiel allgemeiner Muster, sondern vertiefe dich in seine Einzigartigkeit, verzichte also auf Etikettierungen und Kategorisierungen, denn jeder Fall ist ein Einzelfall.
- Orte die Stärken der konkreten Menschen vor dir, schaffe gute Entwicklungsbedingungen, gebe förderliche Impulse, sei ein „Ermöglicher"!
- Bemühe dich um ein Unterrichtsklima, in dem Menschen ihre Unterschiedlichkeit einbringen können! Scheue nicht vor heiklen Momenten zurück! Gebe Störungen Vorfahrt und betrachte sie als Informationsquelle, erfreue dich an Reibungen und Abweichungen, und wenn tatsächlich etwas schiefgeht, frage dich nicht: „What went wrong", sondern „What went on"!
- Reflektiere gemeinsam mit deinen Schülern die Ergebnisse eures Handelns und beginnt ggf. mit geschärfter Wahrnehmung von Neuem!

Unterrichten wandelt sich so von einer nur professionellen Anwendung von Grundlagenwissen über die Sache und deren Vermittlung, d. h. von der virtuosen Handhabung eines Wissens, das *andere* (nämlich die universitären Forscher) geschaffen haben, zu einem Unterricht, der jetzt selbst das Untersuchungsfeld ist, Unterrichten wird zum Forschen, zu einem Prozess des Beobachtens und Analysierens, des Ergründens und Enthüllens, Unterrichten bedeutet, ständig im „reflektierenden Gespräch mit einer einzigartigen und unsicheren Situation" (Schön 1983, S. 130; Übers. P. R.) zu sein.[20]

7.2.4 Rollenkonflikt aufgrund eines vielschichtigen Berufsfeldes

Im 21. Jahrhundert angelangt, sehen sich die Musikschulen seit einigen Jahren einer besonderen Herausforderung gegenüber: Bläserklassen boomen und vielfältige Kooperationen mit der Pflichtschule sind allein schon deswegen auf der Tagesordnung, weil im Zuge der Ganztagsschu-

---

19 Die Maximen sind dem Aufsatz Röbke 2010a entnommen, der der Frage gewidmet ist, was professionelles Unterrichten in der Elementaren Musikpädagogik bedeuten könnte, dessen Argumentation aber eins zu eins auch auf den Instrumentalunterricht umzulegen ist.

20 In diesem Kontext sei auf die qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich von Ardila-Mantilla (2016) hingewiesen.

le der Musikschulnachmittag immer mehr unter Druck gerät. Während der *Verband deutscher Musikschulen e. V.* (VdM) schon seit Jahrzehnten die offene Musikschule fordert und den „Treffpunkt Musikschule" beschreibt, aber z. B. hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten für Menschen aus bildungsfernen Schichten viele Fragen offen blieben, versuchen Projekte wie *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi) eine offensive, expansive und unbescheidene Antwort zu geben: Jeder, wirklich jeder soll die Chance haben, *sein* Instrument (und damit hoffentlich auch seine *Musik*) zu finden, und plötzlich sieht sich ein Musikschullehrer, der z. B. im Kontext von JeKi unterrichtet, auch Kindern mit Migrationshintergrund aus dem Dortmunder Norden gegenüber.

Hinsichtlich kultureller Teilhabe und Heterogenität der Schüler geben die genannten Projekte radikal bejahende Antworten, doch es bleibt die Frage, wie es um befriedigende Formen frühen gemeinschaftlichen Musizierens steht.

Folgender Ansatz mag wegweisend sein: Die Tatsache, dass die Schüler Kooperationsprojekten von Musikschule und Schule hinsichtlich ihrer motorischen und musikalischen Fertigkeiten eine extrem heterogene Gruppe darstellen, ist nicht nur zu beklagen und allenfalls durch methodische Differenzierung zu beantworten. Vielmehr sollten die ausgeprägten Unterschiede positiv genutzt werden, indem versucht wird, auch unter den Bedingungen von Schule so etwas wie eine musikalische Lernwelt bzw. „musikalische Praxisgemeinschaften" zu bilden, in denen sich die Unterschiedlichkeit der Schüler produktiv auswirken kann. Beim Blick auf die Merkmale einer musikalischen „Community of Practice" (Röbke 2010b, S. 49) könnte es nun vordergründig so scheinen, als schlage musikpädagogisch das Pendel zurück zu Fritz Jöde und zur Jugendmusikbewegung und als bräuchten wir einen neuen Adorno, der uns vor den Musikanten warnt. Aber schütten wir das Kind nicht mit dem Bade aus: Wir können uns mit dieser Modellierung von Lehren und Lernen „jenseits der Didaktik" befassen, ohne einer Ideologie von Gemeinschaft zu verfallen, ohne vom gemeinschaftlichen Musizieren und Lernen die „Rettung vor den Übeln der modernen Welt" zu erwarten, ohne das Klavier auszugrenzen[21] und den subjektiven Ausdruckswillen unter Verdacht zu stellen bzw. die Musik des 19. Jahrhunderts zu verteufeln!

Was bedeutet es nun für die Rolle von Lehrern, wenn in solchen Gemeinschaften, deren Vorbilder im Musizieren und Lernen in der Pop-, Volks- oder Blasmusik, historisch in den oben erwähnten Stadtpfeifereien und aktuell im venezolanischen *Sistema*[22] zu finden sind? Was bedeutet es, wenn in solchen Gemeinschaften Lern- und Lehrrollen wechseln, weil Wissen und Können zirkulieren und musikalische Lerninhalte nicht nur unilateral und in eine Richtung, also durch die Instruktion von Schülern durch Lehrer, vermittelt werden?

Wenn man vor allem „Baumeister von Lernwelten" und „vorbildlicher und inspirierender Musiker" in der „Community of Practice" ist, dann fühlt sich die Lehrerrolle ganz anders an (und an dieser Stelle kommt eigentlich auch die *gute* alte Meisterlehre wieder ins Spiel). Ideen zu einer Meisterlehre, bei der der Meister sich in die Karten schauen lässt und eine wirkliche

---

21 Allerdings stehen die wirklichen didaktischen Antworten, wie in diesen Ansätzen mit dem Klavier umzugehen wäre, noch aus.

22 Vergleiche die Homepage http://www.fundamusical.org.ve

Werkstattatmosphäre entsteht *(apprenticeship learning)* hat Christoph Richter (Richter 2001) entwickelt.

Der Blick auf die Geschichte und die Gegenwart von Musikschule beschert eine Fülle von Lehrerrollen: Dabei kann das Selbstverständnis von Musikschullehrern von einer Rolle dominiert werden oder eine Melange aus mehreren darstellen. Gut kann man sich ein Konzert innerer Stimmen vorstellen, wenn die Rollen bei einer Person in den Dialog oder gar den Konflikt miteinander geraten, wenn also A die radikale Anerkennung der Individualität des Schülers fordert, B an die nächste Prüfung denkt und C zur didaktischen Zurückhaltung mahnt und eher auf die segensreichen Wirkungen des Ensembles (und die Zurücknahme der eigenen Rolle) setzt.

Der moderne Instrumentallehrer, der den Spagat zwischen Projekten wie JeKi und dem Wirken an einer Musikschule versucht, könnte aber von Rollenkonflikten regelrecht geschüttelt werden: künstlerisches Vorbild sein und das Ethos eines Musizierens mit ästhetischem Anspruch vorleben, einen systematisch-aufbauenden Techniklehrgang konzipieren und umsetzen, Unterricht in didaktischer und methodischer Hinsicht fein strukturieren, jeden pädagogischen Einzelfall wahrnehmen, analysieren und dessen Bedürfnissen antworten, der *spiritus rector* für musikalische Praxisgemeinschaften sein und kreative Ensemblepraxis anregen.[23] Wie soll ein einzelner Mensch diese Rollenmöglichkeiten zu einer professionellen Identität verschmelzen?[24] Dabei wurde noch nicht in Betracht gezogen, dass von einem Instrumentallehrer zudem erwartet wird, Schülern aller Altersstufen gerecht zu werden, d. h. für den vorschulischen Instrumentalanfänger muss er ebenso eine Ansprache finden wie für den pubertierenden 14-Jährigen, den jungen Erwachsenen, den gestandenen 50-Jährigen und den instrumentalen Novizen im Rentenalter (Röbke 2011).

7.2.5 Reflexion der eigenen Lernbiografie

Zu ergänzen wäre, dass wohl nicht nur ein Widerspruch zwischen der hochschuldidaktischen Realität und dem, was Hochschulen als Leitbild der Musikschullehrerausbildung fordern, besteht, sondern dass dieser Widerspruch in Studierenden der Instrumentalpädagogik selbst angelegt ist. Diese sind in der Regel den Weg im schmalen Zweig des Ypsilons gegangen, denn sie zählten zu jenem einen Prozent aller Musikschüler, das früh begonnen und sich systematisch und regelmäßig evaluiert jenem Oberstufenniveau genähert hat, das das Bestehen der Auf-

---

23 Man vergleiche diese Auflistung mit den sechs „Modellen des Unterrichts und des Lehrerverhaltens" in Richter 1993, S. 500–509: Lehren und Lernen durch Musizieren, Meisterlehre, Musik als Technik oder: Instrumentalunterricht als technische Unterweisung, Entdeckendes und Erprobendes Lernen, Instrumentalunterricht als künstlerisch-geistige (Aus)Bildung, Instrumentalunterricht als künstlerisch-geistige Ausbildung.

24 Natalia Ardila-Mantilla fügt diesen Rollen – unter Bezugnahme auf das *INVITE-Projekt* des *Polifonia-Netzwerks der Association Européenne des Conservatoires* (AEC) – noch weitere hinzu, etwa: Organisatorin/Wissensmanagerin oder Vernetzerin/Öffentlichkeitsarbeiterin (vgl. Ardila-Mantilla 2010 sowie auch den Link zum Handbuch *Handbook Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives.* http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-handbook-instrumental-vocal-teacher-education-european-perspectives-en.pdf (Zugriff: 30. November 2015)).

nahmeprüfung an der Musikhochschule möglich machte. Nicht nur die Stringenz dieses Weges unterscheidet die Biografie der angehenden Lehrer von der großen Mehrheit ihrer zukünftigen Schüler. Differenzen ergeben sich auch hinsichtlich musikalischer Werthierarchien: Dass sich der angehende „klassische" Pianist allen wesentlichen Epochen der abendländischen Kunstmusik stellen muss, darauf wurde schon hingewiesen, der Laie aber kann seine musikalischen Vorlieben selbst definieren.

Daraus folgt, dass die Aus-Einander-Setzung im Wortsinne mit der eigenen Lernbiografie und mit der Entscheidung zum pädagogischen Studium eine notwendige Voraussetzung des Musikschullehrer-Werdens ist, will man nicht jenen psychologischen Mechanismen verfallen, die aus dem ungeklärten Verhältnis zu den eigenen Motiven erwachsen bzw. daraus resultieren, dass man aus „schlechten Gründen" Lehrer wurde, weil es für die eigentlich angestrebte künstlerische Karriere nicht reichte:[25]

- Zu denken ist an frustrierte Lehrer, die insgeheim nur professionell ausgerichtete Nachfolger erwarten, und dann angesichts des Strebens der Mehrheit ihrer Schüler ins Laienmusizieren mit *Resignation* und der Empfindung, „Perlen vor die Säue" zu werfen, reagieren.
- Vorzustellen sind Lehrkräfte, die unerfüllte eigene Wünsche nach künstlerischer Exzellenz unbewusst an ihre Schüler *delegieren* und denen somit eine zu große Erwartungslast auf die Schultern legen.
- Ins Auge zu fassen sind Lehrer, die problematische Teile ihres eigenen Seins als Künstler und Lehrer abspalten und verdrängen, und dann eine Neigung entwickeln, eigene Probleme wie mangelnde Übedisziplin oder starke Auftrittsangst in dem Moment vollständig in ihre Schüler hinein zu *projizieren,* in dem diese auch nur einen Ansatz zum genannten Problem erkennen lassen.

Es geht aber nicht nur um eine Klärung der Berufsmotivation, es geht auch um ein Gewahrwerden der impliziten Lehrerbilder, die jeder Studierende der Instrumentalpädagogik schon zu Beginn seines Studiums in sich trägt: Der jahrelange, stetige und innige Kontakt zu eigenen Lehrern, jene enge pädagogische Beziehung, für die sich im gesamten Feld der Pädagogik kaum etwas Vergleichbares findet, muss Spuren hinterlassen und für den Schüler und späteren Lehrer zu einem Modell des Lehrens werden, das tiefer verinnerlicht und wirksamer ist, als das, was man im Didaktikseminar lernen wird. Anders gesagt: Wenn die instrumentaldidaktische Ausbildung nicht realisiert, dass die Erfahrungen am eigenen Leibe, die der Studierende in seinem Hauptfachunterricht gemacht hat (und an der Hochschule weitermacht), prägend und handlungsrelevant sind, dann ist die fachdidaktische Arbeit nur Zutat oder Anhängsel: Im Zweifel werden im konkreten Lehrerhandeln die alten Muster durchbrechen.

25 Dass die Entscheidung für ein pädagogisches Studium dann aber nicht bedeuten sollte, die eigene künstlerische Identität zu leugnen, darauf macht Barbara Busch aufmerksam: „Die Rollenunsicherheit vieler Musiklehrer mag in der Polarität von Künstler oder Pädagoge ihre Wurzeln haben. Tatsächlich aber muss es nicht heißen: Künstler *oder* Pädagoge, sondern: Musiklehrende sind Künstler *und* Pädagogen. Diese Sichtweise macht das instrumentalpädagogische Lehren und Lernen so anspruchsvoll." (Busch 2008, S. 151)

Abgesehen von den Schattenseiten, dem Kapitel schwarzer Instrumentalpädagogik[26], berichten Studienanfänger der Instrumentalpädagogik vor allem von Lichtgestalten, von Menschen, die ganz in der Musik aufgingen und deren eigene Begeisterung für die Musik und das Musizieren sich auf sie übertrug. Geschildert werden Lehrer, die gewissermaßen Verkörperungen der indischen Spruchweisheit „Unterrichten bedeutet, dass eine Kerze die andere entzündet" darstellten oder der Maxime zu folgen schienen, dass Unterrichten bedeute, Gipfelerfahrungen zu vermitteln. Aber dass charismatisches oder enthusiastisches Lehrerverhalten auch Probleme aufwirft, darf nicht ausgeblendet werden: Die Hingabe des Schülers an den für die Sache glühenden Pädagogen kann zum Hindernis für die Entdeckung seiner eigenen Bedürfnisse und die Bahnung seines eigenen Weges werden – will man doch den verehrten Lehrer vor allem nicht enttäuschen. Insofern gilt: „Ohne Charisma ist Pädagogik mühsam, ohne Pädagogik ist Charisma gefährlich. Pädagogik braucht Charisma um nach den Sternen zu greifen, Charisma braucht Pädagogik, damit die Himmelstürmer nicht verunglücken. Insofern ist eine respekt- und verantwortungsvolle, eine wirklich hinschauende und auf die Schülerbedürfnisse antwortende Pädagogik erforderlich." (Röbke 2004, S. 21)

26 Man denke etwa an die deprimierenden Lehrerporträts in Ruth Rehmanns *Abschied von der Meisterklasse* („Herr Zapf", Rehmann 1984), in Patrick Süskinds *Geschichte von Herrn Sommer* („Fräulein Funkel", Süskind 1994) oder in Elfriede Jelineks *Die Klavierspielerin* („Erika Kohout", Jelinek 1986).

STICHWORTVERZEICHNIS

M

N

O

P

T

U

V

W

Z

Literaturverzeichnis[1]

Über dieses Buch

Abel-Struth, Sigrid: *Grundriss der Musikpädagogik.* Mainz: Schott 2005, 2., ergänzte Auflage

Böhm, Winfried: *Wörterbuch der Pädagogik.* Stuttgart: Kröner 1982, 12., neuverfasste Auflage

Bollack, Laura: *Wo Musik hingehört. Plädoyer für einen hörbasierten Umgang mit Popsongs im Instrumental- und Vokalunterricht.* In: *Üben & Musizieren* 35 (2018), Nr. 2, S. 18–22

Busch, Barbara; Henzel, Christoph; Münch, Thomas: *Partizipation am Musikleben – aus Genderperspektive.* In: *Diskussion Musikpädagogik* 17 (2016), Nr. 69, S. 4–6

Cerachowitz, Claudia: *Musizieren – Zentrum des Musiklernens in der Schule. Modelle – Analysen – Perspektiven.* (= *Forum Musikpädagogik* 111), Augsburg: Wißner 2012

Gerland, Juliane (Hrsg.); Keuchel, Susanne (Hrsg.); Merkt, Irmgard (Hrsg.): *Kunst, Kultur und Inklusion. Ausbildung für künstlerische Tätigkeit von und mit Menschen mit Behinderung.* (= *Schriftenreihe Netzwerk Kultur und Inklusion* Bd. 2), Regensburg: ConBrio 2017

Glöckel, Hans: *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1996, 3., überarbeitete und ergänzte Auflage

Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann: *Musizieren im Alter. Arbeitsfelder und Methoden.* Mainz: Schott 2008

IBK / Institut für Bildung und Kultur e. V. (Hrsg.): *Auf Flügeln der Musik. Konzertprogramme für Menschen mit Demenz. Ein Pilotprojekt zur Kulturteilhabe von Menschen mit Demenz durch neue Ansätze der Musikvermittlung.* Remscheid: IBK 2013

Losert, Martin: *Die Kunst zu unterrichten. Grundlagen der Instrumental- und Gesangspädagogik.* (= *Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik*), Mainz: Schott 2015

Mahlert, Ulrich: *Parallelen und Wechselwirkungen. Entwicklungen der Instrumentalpädagogik im Spiegel der Zeitschrift* üben & musizieren *– persönliche Erfahrungen und Perspektiven.* In: Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven.* (= *Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik*), Mainz: Schott 2018, S. 151–167

Mahlert, Ulrich: *Instrumentalpädagogik in Studium und Beruf. Eine persönliche Bestandsaufnahme.* Mainz: Schott 2020

Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor [5]2008

Reiners, Katrin: *Interkulturelle Musikpädagogik. Zur musikpädagogischen Ambivalenz eines trans- bzw. interkulturell angelegten Musikunterrichts in der Grundschule.* Augsburg: Wißner 2012

Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven.* (= *Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik*), Mainz: Schott 2018

Sommerfeld, Jörg: *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Erfolgreich lehren und gestalten.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2014

Topsch, Wilhelm: *Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht.* Neuwied: Luchterhand 2002

Topsch, Wilhelm: *Einführung in die Grundschulpädagogik.* Berlin: Cornelsen Scriptor [5]2008, S. 8–9

Üben & Musizieren 36 (2019), Nr. 6: *Kooperation lernen*

---

1 Im Literaturverzeichnis sind ausschließlich jene Publikationen aufgelistet, die im jeweiligen Teilkapitel direkt oder indirekt zitiert sind. Somit spiegeln sich im Folgenden nicht unbedingt die aktuellen Forschungsstände in Gänze wider.

Üben & Musizieren online: *Vernetzt. Tipps & Tricks für Onlineunterricht*. Mainz: Schott https://uebenundmusizieren.de/ausgabe/vernetzt/ (Zugriff: 29.4.2020)

Wickel, Hans Hermann: *Musik in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Münster: Waxmann 2018

1.1 Zum Begriff der Musik

Dartsch, Michael: *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2010

Dartsch, Michael: *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2014

Fuhr, Michael: *Populäre Musik und Ästhetik. Die historisch-philosophische Rekonstruktion einer Geringschätzung*. Bielefeld: transcript 2007

Jourdain, Robert: *Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag 2001

Kneif, Tibor: *Musikästhetik*. In: Dahlhaus, Carl (Hrsg.): *Einführung in die systematische Musikwissenschaft*. Laaber: Laaber ^{3}1988, S. 133–169

Niermann, Franz: *Elementare Kraft in der musikalischen Bildung*. In: Niermann, Franz (Hrsg.): *Elementare musikalische Bildung. Grundfragen. Praxisreflexionen. Unterrichtsbeispiele*. Wien: Universal Edition 1997, S. 7–25

Rösing, Helmut: *Musikalische Ausdrucksmodelle*. In: Bruhn, Herbert (Hrsg.); Oerter, Rolf (Hrsg.); Rösing, Helmut (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt ^{4}2002, S. 579–588

Seel, Martin: *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991

Seel, Martin: *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997

Spychiger, Maria: *Howard Gardners Konzept der musikalischen Intelligenz im Rahmen der Entwicklung der Intelligenzforschung*. In: Scheidegger, Josef (Hrsg.); Eiholzer, Hubert (Hrsg.): *Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung*. Aarau: Musikedition Nepomuk 1997, S. 71–78

Zentner, Christian (Herstellung und Organisation); Mitarbeiter: Nora Wiedenmann, Reinhard Barth: *Zahlen & Formeln. Mathematik • Physik • Chemie*. St. Gallen: Otus 2006

1.2 Zielsetzungen der Instrumentalpädagogik

Adorno, Theodor Wiesengrund: *Freizeit*. In: Adorno, Theodor Wiesengrund: *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1969, S. 57–67

Altenmüller, Eckart: *Neuronale Auswirkungen musikalischen Lernens im Kindes- und Jugendalter und Transfereffekte auf Intelligenzleistungen*. In: Schumacher, Ralph: *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 59–70

Anvari, Sima H.; Trainor, Laurel J.; Woodside, Jennifer; Levy, Betty Ann: *Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children*. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 83 (2002), Nr. 2, S. 111–130

Bamford, Anne: *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster: Waxmann 2010

Bastian, Hans Günther; unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Martin Koch: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott 2000

Bastian, Hans Günther: *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz: Schott 2001

Beelmann, Andreas: *Metaanalyse*. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/metaanalyse/ (Zugriff: 24. Juli 2019)

Benjamin, Walter: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 1963

Benner, Dietrich: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns.* Weinheim: Juventa [3]1996

Blank, Thomas; Adamek, Karl: *Singen in der Kindheit. Eine empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das* Canto elementar-*Konzept zum Praxistransfer.* Münster: Waxmann 2010

Brochard, Renaud; Dufour, André; Després, Olivier: *Effect of musical expertise on visuospatial abilities: evidence from reaction times and mental imagery.* In: *Brain and Cognition* 54 (2004), Nr. 2, S. 103–109

Burzik, Andreas: *Üben im Flow. Eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 265–286

Cavalli-Sforza, Francesco; Cavalli-Sforza, Luca: *Vom Glück auf Erden. Antworten und Fragen nach dem guten Leben.* Reinbek: Rowohlt 2000

Chan, Agnes S.; Ho, Yim-Chi; Cheung, Mei-Chun: *Music training improves verbal memory.* In: *Nature* 396, Nr. 6707 (12. November 1998), S. 128, http://dx.doi.org/10.1038/24075

Conard, Nicholas J.; Malina, Maria; Münzel, Susanne C.: *New flutes document the earliest musical tradition in southwestern Germany.* In: *Nature, advance online publication*, 24. Juni 2009, http://dx.doi.org/10.1038/nature08169

Cotton, Hugh: *Music-Based Language Learning in Remote Australian Indigenous Schools.* A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Bachelor of Music (Music Education) (Honours). Sydney: Sydney Conservatorium of Music, University of Sydney 2011, http://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/7762/1/Cotton%202011.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Csikszentmihalyi, Mihaly: *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen.* Stuttgart: Klett-Cotta [4]1992

Dartsch, Michael: *Erzieherinnen in Beruf und Freizeit. Eine Regionalstudie zur Situation von Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder.* Opladen: Leske + Budrich 2001

Dartsch, Michael: *Die Theorie der Entwicklung des Selbstempfindens nach Daniel Stern.* In: Dartsch, Michael (Hrsg.): *Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 2007, S. 44–45

Dartsch, Michael: *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2010

Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Platz, Friedrich: *Transfer.* In: Dartsch, Michael (Hrsg.); Knigge, Jens (Hrsg.); Niessen, Anne (Hrsg.); Platz, Friedrich (Hrsg.); Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse.* Münster: Waxmann 2018, S. 207–215

Epp, André: *„... lieber sie haben 'n Mikro in der Hand anstatt 'n Klappmesser!" Praxisevaluation, Wirkungsrekonstruktionen und Nachhaltigkeit kultureller Jugendarbeit.* In: Fink, Tobias (Hrsg.); Hill, Burkhard (Hrsg.); Reinwand, Vanessa-Isabelle (Hrsg.); Wenzlik, Alexander (Hrsg.): *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze.* (= *Kulturelle Bildung* 29), München: kopaed 2012, S. 194–207

Fassbender, Christoph: *Hören vor der Geburt.* In: Bruhn, Herbert (Hrsg.); Oerter, Rolf (Hrsg.); Rösing, Helmut (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch.* Reinbek: Rowohlt [4]2002, S. 268–275

Gardiner, Martin F.; Fox, Alan; Knowles, Faith; Jeffrey, Donna: *Learning improved by arts training.* In: *Nature* 381, Nr. 6580 (23. Mai 1996), S. 284, http://dx.doi.org/10.1038/381284a0

Gaser, Christian; Schlaug, Gottfried: *Brain Structures Differ between Musicians and Non-Musicians.* In: *The Journal of Neuroscience* 23 (2003), Nr. 27, S. 9240–9245

Geiger, Moritz: *Beiträge zur Phänomenologie des ästhetischen Genusses.* In: Husserl, Edmund (Hrsg.): *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung. Band I. Teil 2.* Halle an der Saale: Niemeyer 1913, S. 567–684

Geiger, Moritz: *Der ästhetische Wert.* Herausgegeben von Klaus Berger. In: Geiger, Moritz: *Die Bedeutung der Kunst. Zugänge zu einer materialen Wertästhetik. Gesammelte, aus dem Nachlass ergänzte Schriften zur Ästhetik.* Herausgegeben von Klaus Berger und Wolfhart Henckmann, München: Wilhelm Fink 1976, S. 426–512

Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung.* Augsburg: Wißner 1998

Graziano, Amy B.; Peterson, Matthew; Shaw, Gordon L.: *Enhanced Learning of Proportional Math through Music Training and Spatial-Temporal Training.* In: *Neurological Research* 21 (1999), Nr. 2, S. 139–152

Grebosz, Katarzyna: *Der Einfluss musikalischer Ausbildung auf die Entwicklung der Psyche von Kindern. Eine empirische Untersuchung an drei unterschiedlichen Grundschulen in Polen*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie, Salzburg: Universität Mozarteum 2006

Hallam, Susan: *The power of music: Its impact on the intellectual, social, and personal development of children and young people*. In: *International Journal of Music Education* 28 (2010), Nr. 3, S. 269–289, http://dx.doi.org/10.1177/0255761410370658

Hannon, Erin E.; Trainor, Laurel J.: *Music acquisition: effects of enculturation and formal training on development*. In: *Trends in Cognitive Sciences* 11 (2007), Nr. 11, S. 466–472

Harms, Heidrun; Dreischulte, Gaby: *Musik erleben und gestalten mit alten Menschen*. München: Urban & Fischer 2004

Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz: *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer 2006, 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage

Hetland, Lois: *Learning to make music enhances spatial reasoning*. In: *Journal of Aesthetic Education* 34 (2000), Nr. 3/4, S. 179–238

Howes, Carollee; Matheson, Catherine C.: *Sequences in the Development of Competent Play With Peers: Social and Social Pretend Play*. In: *Developmental Psychology* 28 (1992), Nr. 5, S. 961–974

Jäncke, Lutz: *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Huber 2009

Jauß, Hans Robert: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp [4]1984

Jentzsch, Ines; Mkrtchian, Anahit; Kansal, Nayantara: *Improved effectiveness of performance monitoring in amateur instrumental musicians*. In: *Neuropsychologia* 52 (2014), S. 117–124, http://dx.doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.09.025

Jonides, John: *Musical Skill and Cognition*. In: Asbury, Carolyn (Hrsg.); Rich, Barbara (Hrsg.): *Learning, Arts, and the Brain. The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*. New York: Dana Press 2008, S. 11–15, http://www.dana.org/Publications/ReportDetails.aspx?id=44268 (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Jordan-DeCarbo, Joyce; Galliford, Joy: *The Effect of an Age-Appropriate Music Curriculum on Motor and Linguistic and Nonlinguistic Skills of Children Three to Five Years of Age*. In: Burton, Suzanne L. (Hrsg.); Taggart, Cynthia Crump (Hrsg.): *Learning from Young Children. Research in Early Childhood Music*. Lanham: Rowman & Littlefield 2011, S. 215–230

Kirschner, Sebastian; Tomasello, Michael: *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*. In: *Evolution and Human Behavior* 31 (2010), Nr. 5, S. 354–364

Koechlin, Etienne; Jubault, Thomas: *Broca's Area and the Hierarchical Organization of Human Behavior*. In: *Neuron* 50 (2006), Nr. 6, S. 963–974

Koelsch, Stefan: *Neural substrates of processing syntax and semantics in music*. In: *Current Opinion in Neurobiology* 15 (2005), Nr. 2, S. 207–212

Kreusch-Jacob, Dorothée: *Musik macht klug. Wie Kinder die Welt der Musik entdecken*. Kösel: München 1999

Lamb, Susannah J.; Gregory, Andrew H.: *The Relationship between Music and Reading in Beginning Readers*. In: *Educational Psychology* 13 (1993), Nr. 1, S. 19–27

Levinowitz, Lili M.: *The Impact of a Music and Movement Program on School Readiness*. In: Burton, Suzanne L. (Hrsg.); Taggart, Cynthia Crump (Hrsg.): *Learning from Young Children. Research in Early Childhood Music*. Lanham: Rowman & Littlefield 2011, S. 231–243

Maess, Burkhard; Koelsch, Stefan; Gunter, Thomas C.; Friederici, Angela D.: *Musical syntax is processed in Broca's area: an MEG study*. In: *Nature Neuroscience* 4 (2001), Nr. 5, S. 540–545

Magne, Cyrille; Schön, Daniele; Besson, Mireille: *Musician Children Detect Pitch Violations in Both Music and Language Better than Nonmusician Children: Behavioral and Electrophysiological Approaches*. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 18 (2006), Nr. 2, S. 199–211

Maier-Karius, Johanna; Schwarzer, Gudrun: *Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten in den ersten vier Lebensjahren*. In: Dartsch, Michael (Hrsg.): *Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik*. Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 2007, S. 17–28

Martin, Andrew J.; Mansour, Marianne; Anderson, Michael et al.: *The Role of Arts Participation in Students' Academic and Non-Academic Outcomes: A Longitudinal Study of School, Home, and Community Factors*. In: *Journal of Educational Psychology* 105 (2013), Nr. 3, S. 709–727, http://dx.doi.org/10.1037/a0032795

Nantais, Kristin M.; Schellenberg, E. Glenn: *The Mozart Effect: An Artifact of Preference.* In: *Psychological Science* 10 (1999), Nr. 4, S. 370–373

Neville, Helen; Andersson, Annika; Bagdade, Olivia et al.: *Effects of Music Training on Brain and Cognitive Development in Under-Privileged 3- to 5-Year-Old Children: Preliminary Results.* In: Asbury, Carolyn (Hrsg.); Rich, Barbara (Hrsg.): *Learning, Arts, and the Brain. The Dana Consortium Report on Arts and Cognition.* New York: Dana Press 2008, S. 105–116, http://www.dana.org/news/publications/detail.aspx?id=10752 (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Papoušek, Mechthild; Papoušek, Hanuš: *Stimmliche Kommunikation im Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung.* In: Keller, Heidi (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung.* Bern: Huber ³2003, S. 927–963

Piaget, Jean: *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde.* Stuttgart: Ernst Klett 1969

Piaget, Jean: *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen.* Stuttgart: Ernst Klett 1976

Posner, Michael; Rothbart, Mary K.; Sheese, Brad E.; Kieras, Jessica: *How Arts Training Influences Cognition.* In: Asbury, Carolyn (Hrsg.); Rich, Barbara (Hrsg.): *Learning, Arts, and the Brain. The Dana Consortium Report on Arts and Cognition.* New York: Dana Press 2008, S. 1–10, http://www.dana.org/Publications/ReportDetails.aspx?id=44253 (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Rabinowitch, Tal-Chen; Cross, Ian; Burnard, Pamela: *Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children.* In: *Psychology of Music* 41 (2013), Nr. 4, S. 484–498, http://dx.doi.org/10.1177/0305735612440609

Rauhe, Hermann: *Kritischer Schallplattenvergleich aus den Bereichen Folklore und Beat. Ein didaktischer Beitrag zur musikalischen Werkanalyse.* In: Kraus, Egon (Hrsg.): *Der Einfluß der technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit. Vorträge der siebten Bundesschulmusikwoche Hannover 1968.* Mainz: Schott 1968

Rauscher, Frances H.; Shaw, Georg L.; Ky, Katherine N.: *Music and spatial task performance.* In: *Nature* 365, Nr. 6447 (14. Oktober 1993), S. 611, http://dx.doi.org/10.1038/365611a0

Rittelmeyer, Christian: *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick.* Oberhausen: Athena ²2012

Rost, Detlef H.; Buch, Susanne R.: *Hochbegabung.* In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Beltz 2010, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 257–273

Sala, Giovanni; Gobet, Ferdinand: *When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis.* In: *Educational Research Review* 12 (2017), Nr. 20, S. 55–67

Schellenberg, E. Glenn: *Music Lessons Enhance IQ.* In: *Psychological Science* 15 (2004), Nr. 8, S. 511–514

Schellenberg, E. Glenn: *Long-Term Positive Associations between Music Lessons and IQ.* In: *Journal of Educational Psychology* 98 (2006), Nr. 2, S. 457–468

Schellenberg, E. Glenn: *Musikunterricht, geistige Fähigkeiten und Sozialkompetenzen: Schlussfolgerungen und Unklarheiten.* In: Schumacher, Ralph: *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009, S. 114–124

Schellenberg, E. Glenn; Peretz, Isabelle: *Music, language and cognition: unresolved issues.* In: *Trends in Cognitive Sciences* 12 (2008), Nr. 2, S. 45–46

Scheuerl, Hans: *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen.* Weinheim: Beltz 1954

Schiefele, Ulrich: *Motivation und Lernen mit Texten.* Göttingen: Hogrefe 1996

Schumacher, Ralph: *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006

Schumacher, Ralph: *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009

Scott, Laurie: *Attention and Perseverance Behaviors of Preschool Children Enrolled in Suzuki Violin Lessons and Other Activities.* In: *Journal of Research in Music Education* 40 (1992), Nr. 3, S. 225–235

Seel, Martin: *Eine Ästhetik der Natur.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991

Seel, Martin: *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997

Seeliger, Maria: *Das Musikschiff. Kinder und Eltern erleben Musik. Von der pränatalen Zeit bis ins vierte Lebensjahr.* Regensburg: ConBrio 2003

Sluming, Vanessa; Barrick, Thomas; Howard, Matthew et al.: *Voxel-Based Morphometry Reveals Increased Gray Matter Density in Broca's Area in Male Symphony Orchestra Musicians.* In: *NeuroImage* 17 (2002), Nr. 3, S. 1613–1622

Smith, Bob: *'Boys Business': an unusual northern Australian music program for boys in the middle years of schooling.* In: *International Journal of Music Education* 22 (2004), Nr. 3, S. 230–236, http://dx.doi.org/10.1177/0255761404047399

Spelke, Elizabeth: *Effects of Music Instruction on Developing Cognitive Systems at the Foundations of Mathematics and Science*. In: Asbury, Carolyn (Hrsg.); Rich, Barbara (Hrsg.): *Learning, Arts, and the Brain. The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*. New York: Dana Press 2008, S. 17–49, http://www.dana.org/news/publications/detail.aspx?id=10740 (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Spychiger, Maria: *Antwort auf Hans Günther Bastian & Adam Kormann „Transfer im musikpädagogischen Diskurs"*. In: Gembris, Heiner (Hrsg.); Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.); Maas, Georg (Hrsg.): *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg: Wißner 2001, S. 67–69

Stadler Elmer, Stefanie: *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Schneider 2000

Stern, Daniel N.: *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta [6]1998

Strait, Dana L.; Kraus, Nina; Skoe, Erika; Ashley, Richard: *Musical experience and neural efficiency – effects of training on subcortical processing of vocal expressions of emotion*. In: *European Journal of Neuroscience* 29 (2009), Nr. 3, S. 661–668, http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-9568.2009.06617.x

Suppan, Wolfgang: *Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik*. Mainz: Schott 1984

Taggart, Cynthia Crump; Alvarez, Jenny; Schubert, Kathy: *The Role of Early Childhood Music Class Participation in the Development of Four Children with Speech and Language Delay*. In: Burton, Suzanne L. (Hrsg.); Taggart, Cynthia Crump (Hrsg.): *Learning from Young Children. Research in Early Childhood Music*. Lanham: Rowman & Littlefield 2011, S. 245–289

Thompson, William Forde; Schellenberg E. Glenn; Husain, Gabriela: *Decoding Speech Prosody: Do Music Lessons Help?* In: *Emotion* 4 (2004), Nr. 1, S. 46–64

Verghese, Joe; Lipton, Richard B.; Katz, Mindy J. et al.: *Leisure Activities and the Risk of Dementia in the Elderly*. In: *The New England Journal of Medicine* 348 (2003), Nr. 25, S. 2508–2516

Weber, Ernst Waldemar; Spychiger, Maria; Patry, Jean-Luc: *Musik macht Schule. Biographie und Ergebnisse eines Schulversuchs*. Essen: Die Blaue Eule 1993

Wehrum, Sina; Degé, Franziska; Schwarzer, Gudrun; Stark, Rudolf: *Positive Wirkungen von Musik auf Lernverhalten und Emotion*. In: Schumacher, Ralph: *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009, S. 148–159

Welsch, Wolfgang: *Zur Aktualität ästhetischen Denkens*. In: Welsch, Wolfgang: *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam [5]1998, S. 41–78

Wendt, Dirk: *Entwicklungspsychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer 1997

Wermke, Kathleen: *Untersuchung der Melodieentwicklung im Säuglingsschrei von monozygoten Zwillingen in den ersten 5 Lebensmonaten*. Habilitationsschrift zur Erlangung der Lehrbefähigung für das Fach Medizinische Anthropologie, vorgelegt dem Fakultätsrat der Medizinischen Fakultät Charité der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin: 2001, http://edoc.hu-berlin.de/habilitationen/wermke-kathleen-2002-01-29/PDF/Wermke.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Winner, Ellen; Goldstein, Thalia R.; Vincent-Lancrin, Stéphan: *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing 2013, http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en [= Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin 2013a]

Winner, Ellen; Goldstein, Thalia R.; Vincent-Lancrin, Stéphan: *Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick*. OECD Publishing 2013, http://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015) [= Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin 2013b].

1.3 Spielen und Spiel als Leitidee instrumentalpädagogischen Handelns

Baberkoff-Montag, Aniko: *Hören – Singen – Spielen im Spielkreis. 60 musikalische Spiele für den Gruppenunterricht in allen Fachbereichen*. Typoskript o. J.

Baer, Ulrich: Artikelreihe Spiel Teil 1–6 in: *kindergarten heute* 33 (2003), Nr. 5 bis 34 (2004), Nr. 2

Baer, Ulrich: *Spiel und Bildung*. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.); Reinwand, Vanessa-Isabelle (Hrsg.); Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. (= *Kulturelle Bildung* 30), München: kopaed 2012, S. 680–686

Baudelaire, Charles: *Moral des Spielzeugs*. In: Baudelaire, Charles: *Gesammelte Schriften*. Band 3: *Tagebücher*. Übersetzt von Max Bruns, Dreieich: Melzer 1981, S. 1–16, original: 1853
Bühler, Karl: *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena 1924, 4., durchgesehende Auflage
Burzik, Andreas: *Üben im Flow: Eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode*. In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben: Grundlagen – Konzepte – Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel ²2007, S. 265–286

Caillois, Roger: *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Stuttgart: Schwab 1960

Dartsch, Michael: *Spiel in der Elementaren Musikpädagogik*. In: *Üben & Musizieren* 16 (1999), Nr. 3, S. 15–19
Dartsch, Michael: *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2010
Drosdowski, Günther (Hrsg.): *Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. (= *Der Duden* 7), Mannheim: Dudenverlag 1989, 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage

Einsiedler, Wolfgang: *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt ²1994
Ellersiek, Wilma: *Die tanzende, spielende Hand. Rhythmisch-musikalische Hand- und Fingerspiele*. Herausgegeben von Jacqueline Walter und Ingrid Weidenfeld, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2004

Fink, Eugen: *Spiel als Weltsymbol*. Stuttgart: Kohlhammer 1960
Flitner, Andreas: *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München: Piper 1972
Flitner, Andreas (Hrsg.): *Das Kinderspiel. Texte*. München: Piper ⁵1988, Neuausgabe
Friedemann, Lilli: *Kinder spielen mit Klängen und Tönen. Ein musikalischer Entwicklungsgang aus Lernspielen für Vorschulkinder, Schulanfänger, Sonderschüler*. Wolfenbüttel: Möseler 1971
Fröhlich, Charlotte: *Astrello. Spiele für Improvisation und Komposition*. Heft 1 und 2, Zürich: Hug 1996

Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr 1960
Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: *Spiel*. In: Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*. Band 10,1: *Seeleben – Sprechen*. Leipzig: S. Hirzel 1905, Sp. 2275–2320
Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: *Spielen*. In: Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*. Band 10,1: *Seeleben – Sprechen*. Leipzig: S. Hirzel 1905, Sp. 2325–2388
Goethe, Johann Wolfgang von: *Dichtung und Wahrheit*. Herausgegeben von Walter Hettche. Stuttgart: Reclam 1998, durchgesehene und bibliographisch ergänzte Ausgabe
Grohé, Micaëla; Junge, Wolfgang; Müller, Karin: *Musikspiele. 99 Spiele rund um den Musikunterricht*. Rum bei Innsbruck: Helbling 2010
Groos, Karl: *Die Spiele des Menschen*. Jena: G. Fischer 1899

Hanslick, Eduard: *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1991, Reprint der 1. Auflage, Leipzig 1854
Hartmann, Wolfgang (Hrsg.); Nykrin, Rudolf (Hrsg.); Regner, Hermann (Hrsg.): *Musik und Tanz für Kinder. Wir lernen ein Instrument*. Mainz: Schott 1999–2007
Heckhausen, Heinz: *Entwurf einer Psychologie des Spielens*. In: *Psychologische Forschung* 27 (1964), Nr. 3, S. 225–243
Holthaus, Klaus: *Klangdörfer. Musikalische und soziale Vorgänge spielerisch erleben. 100 erprobte Spiele und ausgewählte Beispiele ihrer methodischen Verwendung*. Boppard: Fidula 1993
Huizinga, Johan: *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek: Rowohlt 1987

Jean Paul: *Levana oder Erziehlehre*. Drittes Kapitel: *Spiele der Kinder §§ 48–56*. *In:* Jean Paul: *Sämtliche Werke*. 5. Band: *Vorschule der Ästhetik*. Herausgegeben von Norbert Miller, München: Hanser 1963, S. 602–613, original: 1807

Kraemer, Rudolf-Dieter: *Notation: Übungen – Spiele. Arbeitsblätter für Schule und Musikschule*. Augsburg: Wißner ⁴2000
Kühn, Clemens: *Musik als Spiel*. In: Franz Niermann (Hrsg.): *Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens*. (Fest-)Schrift für Christoph Richter, Augsburg: Wißner 1999, S. 178–184
Küntzel-Hansen, Margrit: *Musikspiele*. Seelze-Velber: Kallmeyer ³1993
Kurtág, György: *Játékok* [Spiele]. Band I, Budapest: Editio Musica 1979

Lorenz, Thilde: *AllerHand. 66 rhythmische Hand- und Fingerspiele. Spielformen für Kinder und Erwachsene*. Boppard: Fidula 1995

Losert, Martin: *Lernen beim Spielen. Spielmaterialien im Instrumentalunterricht.* In: *Üben & Musizieren* 27 (2010), Nr. 5, S. 6–11

Mahlert, Ulrich: *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht.* Mainz: Schott 2011
Monarth, Elisabeth; Van Zabner, Antoinette: *Spiel Dich fit! Finger- und Bewegungsübungen für junge und junggebliebene Klavierspieler.* Wien: Universal Edition 1998
Moor, Paul: *Die Bedeutung des Spieles in der Erziehung. Betrachtungen zur Grundlegung einer Spielpädagogik.* Bern: Huber 1962
Motte, Diether de la: *Musik ist im Spiel. Geschichten, Spiele, Zaubereien, Improvisationen.* Kassel: Bärenreiter 1989
Mozart, Wolfgang Amadeus: *Anleitung so viel Walzer oder Schleifer mit zwei Würfeln zu componiren so viel man will ohne musikalisch zu seyn noch etwas von der Composition zu verstehen.* KV Anh. 294d, Berlin: Hummel 1793

Nabokov, Vladimir: *Sprich, Erinnerung, sprich. Wiedersehen mit einer Autobiographie.* Reinbek: Rowohlt 1984
Nimczik, Ortwin; Rüdiger, Wolfgang: *Instrumentales Ensemblespiel. Übungen und Improvisationen – klassische und neue Modelle.* Material- und Basisband, Regensburg: ConBrio 1997

Oerter, Rolf: *Spiel und kindliche Entwicklung.* In: Oerter, Rolf (Hrsg.); Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz 1998, 4., korrigierte Auflage, S. 250–267
Oerter, Rolf: *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz.* Weinheim: Beltz 1999, durchgesehene Neuauflage
Oerter, Rolf: *Zur Psychologie des Spiels.* In: *Psychologie & Gesellschaftskritik* 31 (2007), Nr. 4, S. 7–32, http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/29230 (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Petrat, Nicolai: *Den Schüler musikalisch „schweben" lassen. Musikalischer Flow beim Instrumentalspiel: eine Perspektive für ästhetische Erfahrungsprozesse.* In: *neue musikzeitung* 50 (2001), Nr. 6, S. 24
Pousset, Raimund: *Fingerspiele und andere Kinkerlitzchen. Spiel-Lust mit kleinen Kindern.* Reinbek: Rowohlt 1983

Ribke, Juliane: *Spielpläne zur Improvisation.* In: *Üben & Musizieren* 16 (1999), Nr. 2, S. 14–21
Richter, Christoph: *Musik als Spiel. Orientierung des Musikunterrichts an einem fachübergreifenden Begriff. Ein didaktisches Modell.* Wolfenbüttel: Möseler 1975
Richter, Christoph: *Anregungen zum Nachdenken über das eigene Tun. Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik.* In: Richter, Christoph (Hrsg.): *Instrumental- und Vokalpädagogik.* Band 1: *Grundlagen.* (= *Handbuch der Musikpädagogik* 2), Kassel: Bärenreiter 1993, S. 65–116
Riley, Terry: *In C* [Komposition 1964]. Berlin: E:R:P: Musikverlag Eckart Rahn 2000
Röbke, Peter: *Der Instrumentalschüler als Interpret. Musikalische Spielräume im Instrumentalunterricht.* Mainz: Schott 1990
Röbke, Peter: *Instrumente lernen im Spiel. Theorie und Praxis eines Modells für den instrumentalen Anfangsunterricht.* In: *Musikunterricht zwischen Lust und Frust.* Ergebnisse eines Symposiums zu aktuellen Fragen des Instrumentalunterrichts in Neuberg an der Mürz vom 11. bis 13. Oktober 1991. Wien: Doblinger 1991, S. 57–91
Röbke, Peter: *Ein Instrument s p i e l e n: Zur Entfaltung von Spielfreude im Sinne des Wortes.* In: Röbke, Peter: *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts.* Mainz: Schott 2000, S. 300–329
Rora, Constanze: *Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel.* (= *Forum Musikpädagogik* 46), Augsburg: Wißner 2001

Schatt, Peter W.: *Einführung in die Musikpädagogik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007
Scheuerl, Hans: *Das Spiel.* Band 1: *Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen.* Weinheim: Beltz 1979, unveränderte Neuausgabe der 9. Auflage von 1973
Scheuerl, Hans (Hrsg.): *Theorien des Spiels.* Weinheim: Beltz [10]1975, erweiterte und ergänzte Neuausgabe der *Beiträge zur Theorie des Spiels*
Schiller, Friedrich: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen.* Mit den Augustenburger Briefen und herausgegeben von Klaus L. Berghahn, Stuttgart: Reclam 2000, original: 1795
Schlimp, Karen; Jarchow, Peter: *IMPRO-MOSAIK – das verrückte Klappbuch mit unbegrenzten Ideen zum Improvisieren allein oder in der Gruppe.* Basel: Nepomuk 2010
Schönbeck, Johanna: *Von der Magie des Spiels. Ein Plädoyer für das Kind im Instrumentallehrer.* In: *Üben & Musizieren* 25 (2008), Nr. 4, S. 42–44
Schuler, Franziska: *Spiel als kompositorisches Prinzip in György Kurtágs* Játékok (Spiele). Kassel: Bosse 2011

Schwabe, Matthias: *Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene.* Kassel: Bärenreiter 1992

Spielmannleitner, Stefan: *Musikspiele. Musik-Rätsel. Spiele – Rätsel – Aufgaben rund um die Musik.* Neusäß: Leu-Verlag 2011

Stadler Elmer, Stefanie: *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten.* Aarau: Schneider 2000

Stanzeleit, Barbara: *Tonleiterspiele. Für kleine und größere Geiger.* Ein Spiel mit Würfeln zum täglichen Tonleiter-Üben, Frankfurt am Main: Peters 1998

Steiner, Lucie: *Kurzspiele für die Stimme für Musikschule, Schule, Kindergarten und für die Familie.* Regensburg: Bosse 1991

Stockhausen, Karlheinz: *Aus den sieben Tagen.* Werk Nr. 26, Wien: Universal Edition 1970

Stockhausen, Karlheinz: *Für kommende Zeiten. 17 Texte für Intuitive Musik.* Werk Nr. 33, Kürten: Stockhausen-Verlag 1976

Storms, Ger: *Spiele mit Musik. Spiele zur Einführung und zum Kennenlernen, zur Interaktion und zum Vertrauenwecken, Ausdrucks- und Improvisationsspiele, Such- und Ratespiele, Hör- und Konzentrationsspiele.* Frankfurt am Main: Diesterweg 1984

Storms, Jerry: *102 Musikspiele für Unterricht, Pause und Freizeit. Für Kinder und Jugendliche im Alter von 4 – 16 Jahren.* Donauwörth: Auer ²2008

Tischler, Björn; Moroder-Tischler, Ruth: *Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis.* Frankfurt am Main: Diesterweg 1998, 4., überarbeitete Auflage

Vlcek, Radim: *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik.* Donauwörth: Auer ⁴2006

Vogt-Kluge, Irene; Graf, Dorothee; Schwarting, Jutta: *Klaviergarten. Vom Spiel zum Klavierspiel. Anregungen und Materialien für den Klavierunterricht mit Kindern ab 4 Jahren.* Zürich: Hug 2011

Wüstehube, Bianka: *Lernst du noch oder spielst Du schon? Das Spielen im Instrumentalunterricht als Qualitätsmerkmal – Teil 1.* In: *Üben & Musizieren* 30 (2013), Nr. 5, S. 46–49 [= Wüstehube 2013a]

Wüstehube, Bianka: *Der Unterricht als Spiel-Raum. Das Spielen im Instrumentalunterricht als Qualitätsmerkmal – Teil 2.* In: *Üben & Musizieren* 30 (2013), Nr. 6, S. 42–45 [= Wüstehube 2013b]

Wüthrich, Hans: *Kommunikationsspiele.* Zürich: Hug 1975

Zimmermann, Jürgen: *Juba. Die Welt der Körperperkussion. Techniken – Rhythmen – Spiele.* Boppard: Fidula 1999

1.4 Neurowissenschaftliche Grundlagen des Musizierens

Altenmüller, Eckart: *Hirnphysiologische Grundlagen des Übens.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 47–67

Altenmüller, Eckart: *Vom Neandertal in die Philharmonie. Warum der Mensch ohne Musik nicht leben kann.* Berlin: Springer 2018

Altenmüller, Eckart; Schneider Sabine: *Planning and Performance.* In: Hallam, Susan (Hrsg.); Cross, Ian (Hrsg.); Thaut, Michael (Hrsg.): *Oxford Handbook of Music Psychology.* Oxford: Oxford University Press 2009, S. 332–343

Altenmüller, Eckart; Schlaug, Gottfried: *Music, Brain, and Health: Exploring biological foundations of Music's Health Effects.* In: MacDonald, Raymond (Hrsg.); Kreutz, Gunter (Hrsg.); Mitchell, Laura (Hrsg.): *Music, Health, and Wellbeing.* Oxford: Oxford University Press 2012, S. 12–24

Bangert, Marc; Altenmüller, Eckart: *Mapping perception to action in piano practice: a longitudinal DC-EEG study.* In: *BMC Neuroscience* 4 (2003), S. 26–36, http://dx.doi.org/10.1186/1471-2202-4-26

Bangert, Marc; Peschel, Thomas; Schlaug, Gottfried et al.: *Shared networks for auditory and motor processing in professional pianists: Evidence from fMRI conjunction.* In: *NeuroImage* 30 (2006), Nr. 3, S. 917–926

Bangert, Marc; Schlaug, Gottfried: *Specialization of the specialized in features of external human brain morphology.* In: *Euopean Journal of Neuroscience* 24 (2006), Nr. 6, S. 1832–1834, http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-9568.2006.05031.x

Beckmann, Hendrik; Schöllhorn, Wolfgang I.: *Differenzielles Lernen im Kugelstoßen.* In: *Leistungssport* 36 (2006), Nr. 4, S. 44–50

Brown, Rachel M.; Zatorre, Robert J.; Penhune, Virginia B.: *Expert Music Performance: Cognitive, Neural, and Developmental Bases.* In: *Progress in Brain Research* 217 (2015), S. 57–86, http://dx.doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.021

Cortot, Alfred (Hrsg.): *Chopin. 12 Études Op. 10.* Paris: Éditions Salabert 1958

Ericsson, K. Anders; Krampe, Ralf Th.; Tesch-Römer, Clemens: *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance.* In: *Psychological Review* 100 (1993), Nr. 3, S. 363–406

Haslinger, Bernhard; Erhard, Peter; Altenmüller, Eckart et al.: *Transmodal Sensorimotor Networks during Action Observation in Professional Pianists.* In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 17 (2005), Nr. 2, S. 282–293

Herrojo Ruiz, María; Jabusch, Hans-Christian; Altenmüller, Eckart: *Detecting Wrong Notes in Advance: Neuronal Correlates of Error Monitoring in Pianists.* In: *Cerebral Cortex* 19 (2009), Nr. 11, S. 2625–2639

Hollmann, Wildor; Hettinger, Theodor: *Sportmedizin. Grundlagen für Arbeit, Training und Präventivmedizin.* Stuttgart: Schattauer 2000, 4.,völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage

Howard, Matthew A.; McGlone, Francis; Tipper, Steven P. et al.: *Action observation in orchestral string players using efMRI.* In: *NeuroImage* 13 (2001), Nr. 6 Teil 2, S. 1189, http://dx.doi.org/10.1016/S1053-8119(01)92507-8

Hundt-Georgiadis, Margret; Cramon, D. Yves von: *Motor-learning-related changes in piano players and non-musicians revealed by functional magnetic-resonance signals.* In: *Experimental Brain Research* 125 (1999), Nr. 4, S. 417–425.

Hyde, Krista L.; Lerch, Jason; Norton, Andrea et al.: *Musical Training Shapes Structural Brain Development.* In: *The Journal of Neurosciences* 29 (2009), Nr. 10, S. 3019–3025

Jabusch, Hans-Christian; Alpers, Hinrich; Kopiez, Reinhard et al.: *The influence of practice on the development of motor skills in pianists. A longitudinal study in a selected motor task.* In: *Human Movement Science* 28 (2009), Nr. 1, S. 74–84

Jabusch, Hans-Christian; Altenmüller, Eckart: *Psychologische und neurobiologische Aspekte beim Musizieren – Konsequenzen fürs Üben.* In: Hiekel, Jörn-Peter (Hrsg.); Lessing, Wolfgang (Hrsg.): *Verkörperungen der Musik. Interdisziplinäre Betrachtungen.* Bielefeld: transcript 2014, S. 61–84

Karni, Avi; Meyer, Gundela; Jezzard, Peter et al.: *Functional MRI evidence for adult motor cortex plasticity during motor skill learning.* In: *Nature* 377, Nr. 6545 (14. September 1995), S. 155–158

Kuhtz-Buschbeck, Johann P.; Mahnkopf, Christian; Holzknecht, C. et al.: *Effector-independent representations of simple and complex imagined finger movements: a combined fMRI and TMS study.* In: *European Journal of Neuroscience* 18 (2003), Nr. 12, S. 3375–3387

Lotze, Martin; Scheler, G.; Tan, H.-R. M. et al.: *The musician's brain: Functional imaging of amateurs and professionals during performance and imagery.* In: *NeuroImage* 20 (2003), Nr. 3, S. 1817–1829.

Mantel, Gerhard: *Cello üben. Eine Methodik des Übens für Streicher. Von der Analyse zur Intuition.* Main: Schott 1999, 2., ergänzte Auflage

Maquet, Pierre; Schwartz, Sophie; Passingham, Richard; Frith, Christopher: *Sleep-Related Consolidation of a Visuomotor Skill: Brain Mechanisms as Assessed by Functional Magnetic Resonance Imaging.* In: *The Journal of Neuroscience* 23 (2003), Nr. 4, S. 1432–1440

Münte, Thomas F.; Altenmüller, Eckart; Jäncke, Lutz: *The musician's brain as a model of neuroplasticity.* In: *Nature Reviews: Neuroscience* 3 (2002), Nr. 6, S. 473–478

Pascual-Leone, Alvaro; Dang, Nguyet; Cohen, Leonardo G. et al.: *Modulation of muscle responses evoked by transcranial magnetic stimulation during the acquisition of new fine motor skills.* In: *Journal of Neurophysiology* 74 (1995), Nr. 3, S. 1037–1045

Rijntjes, Michel; Dettmers, Christian; Büchel, Christian et al.: *A Blueprint for Movement: Functional and Anatomical Representations in the Human Motor System.* In: *The Journal of Neuroscience* 19 (1999), Nr. 18, S. 8043–8048

Rizzolatti, Giacomo; Arbib, Michael A.: *Language within our grasp.* In: *Trends in Neuroscience* 21 (1998), Nr. 5, S. 188–194

Roland, P. E.; Larsen, B.; Lassen, N. A.; Skinhoj, E.: *Supplementary motor area and other cortical areas in the organization of voluntary movements in man.* In: *Journal of Neurophysiology* 43 (1980), Nr. 1, S. 118–136

Schlaug, Gottfried; Jäncke, Lutz; Huang, Yanxiong et al.: *Increased Corpus Callosum Size in Musicians*. In: *Neuropsychologia* 33 (1995), Nr. 8, S. 1047–1055
Schmidt, Richard A.; Lee, Timothy D.: *Motor Control and Learning. A Behavioral Emphasis*. Champaign (Illinois): Human Kinetics 2005, 4., revidierte Auflage
Schneider, Peter; Scherg, Michael; Dosch, H. Günter et al.: *Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians*. In: *Nature Neuroscience* 5 (2002), Nr. 7, S. 688–694
Schöllhorn, Wolfgang I.; Beckmann, Hendrik; Davids, Keith W.: *Exploiting system fluctuations. Differential training in physical prevention and rehabilitation programs for health and exercise*. In: *Medicina (Kaunas)* 46 (2010), Nr. 6, S. 365–573
Suzuki, Shinichi: *Suzuki Piano School Volume 1*. Miami: Summy-Birchard 1995, S. 9

Wagner, Christoph: *Hand und Instrument. Musikphysiologische Grundlagen. Praktische Konsequenzen*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2005

1.5 Spielbewegungen im Instrumentalunterricht mit Hilfe somatischer Verfahren erlernen

Alexander, Gerda: *Eutonie. Ein Weg der körperlichen Selbsterfahrung*. Herausgegeben von Karin Schaefer, Bern: Huber [10]2011

Barlow, Wilfried: *Die Alexander-Technik*. München: Kösel 1983

Damasio, Antonio: *Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins*. München: Siedler [2]2011

Feldenkrais, Moshé: *Bewußtheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1978
Feldenkrais, Moshé: *Die Entdeckung des Selbstverständlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1987
Feldenkrais, Moshé: *Der Weg zum reifen Selbst. Phänomene menschlichen Verhaltens*. Paderborn: Junfermann [2]1999, original: 1949
Feldenkrais-Verband Deutschland e. V. (Hrsg.): *Spannungen lösen – Stress bewältigen mit der Feldenkrais-Methode*. München: Feldenkrais-Verband Deutschland e. V. 2007
Fröhlich, Werner D.: *Wörterbuch Psychologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2000, 23., aktualisierte, überarbeitete und erweiterte Auflage

Galamian, Ivan: *Grundlagen und Methoden des Violinspiels*. Unterägeri: Europabuch 1983

Johnson, Don Hanlon (Hrsg.): *Klassiker der Körperwahrnehmung. Erfahrungen und Methoden des Embodiment*. Bern: Huber 2012
Jourdain, Robert: *Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag 2001

Klinkenberg, Norbert: *Achtsamkeit in der Körperverhaltenstherapie. Ein Arbeitsbuch mit 20 Probiersituationen aus der Jacoby/Gindler-Arbeit*. Stuttgart: Klett-Cotta 2007
Klöppel, Renate: *Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis*. Schott: Mainz 2009, 5., überarbeitete Auflage

Philipp, Günter: *Klavier – Klavierspiel – Improvisation: Unterricht, Übung, Interpretation, Pedal, Akustik u.a.* Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik 1984

Russell, Roger: *Die Entwicklungsperspektive der Feldenkrais-Methode*. In: Russell, Roger (Hrsg.): *Feldenkrais im Überblick. Über den Lernprozeß der Feldenkrais-Methode*. Paderborn: Junfermann 2004, S. 17–47

Shusterman, Richard: *Körper-Bewusstsein. Für eine Philosophie der Somästetik*. Hamburg: Meiner 2012
Spahn, Claudia; Möller, Helmut: *Epidemiologie von Musikererkrankungen*. In: Spahn, Claudia (Hrsg.); Richter, Bernhard (Hrsg.); Altenmüller, Eckart (Hrsg.): *MusikerMedizin. Diagnostik, Therapie und Prävention von musikerspezifischen Erkrankungen*. Stuttgart: Schattauer 2011, S. 7–17

Steinmüller, Wolfgang: *Körperbewusstsein für Musiker. Die Feldenkrais-Methode im Freiburger Präventionsmodell.* Bochum: projektverlag 2007
Stern, Daniel N.: *Die Lebenserfahrung des Säuglings.* Stuttgart: Klett-Cotta 2007, 9., erweiterte Auflage
Sweigard, Lulu E.: *Human Movement Potential. It's Ideokinetic Facilitation.* New York: Harper and Row 1974

Todd, Mabel Elsworth: *Der Körper denkt mit. Anatomie als Ausdruck dynamischer Kräfte.* Bern: Huber [2]2003, original: 1937

1.6 Auftrittsangst und Auftrittstraining

Arcier, André-Francois: *Stage Fright.* In: Tubiana, Raoul (Hrsg.); Amadio, Peter C. (Hrsg.): *Medical problems of the instrumentalist musician.* London: Martin Dunitz 2000, S. 507–520
Altenmüller, Eckart; Kopiez, Reinhard: *Schauer und Tränen: Zur Neurobiologie der durch Musik ausgelösten Emotionen.* In: Bullerjahn, Claudia (Hrsg.); Gembris, Heiner (Hrsg.); Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): *Musik: gehört, gesehen und erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag.* (= *Monografien* 12), Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover 2005, S. 159–178
Altenmüller, Eckart: *Wenn unser Gehirn Angst empfindet. Zur Neurobiologie der Angst.* In: *Vom Lampenfieber zur Auftrittsangst.* 3. Tagung zum Thema Musikermedizin 30.–31. Mai 2008, Schriftenreihe XIII der Psychosomatischen Klinik Bad Neustadt 2009, S. 25–44

Barlow, David H.: *Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory.* In: *American Psychologist* 55 (2000), Nr. 11, S. 1247–1263, http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247

Cannon, Walter B.: *Wut, Hunger, Angst und Schmerz. Eine Physiologie der Emotionen.* Aus dem Englischen übersetzt von Helmut Junker, herausgegeben von Thure von Uexküll, München: Urban und Schwarzenberg 1975, original: 1915
Craske, Michelle G.; Craig, Kenneth D.: *Musical performance anxiety: the three-systems-model and selfefficacy theory.* In: *Behavior Research and Therapy* 22 (1984), Nr. 3, S. 267–280

Fishbein, Martin; Middlestadt, Susan E.; Ottati, Victor et al.: *Medical problems among ISCOM musicians: overview of a national survey.* In: *Medical Problems of Performing Artists* 3 (1988), Nr. 1, S. 1–8
Fredrikson, Mats; Gunnarsson, Robert: *Psychobiology of stage fright: The effect of public performance on neuroendocrine, cardiovascular and subjective reactions.* In: *Biological Psychology* 33 (1992), Nr. 1, S. 51–61

Grewe, Oliver; Nagel, Frederik; Kopiez, Reinhard; Altenmüller, Eckart: *Emotions Over Time: Synchronicity and Development of Subjective, Physiological and Facial Affective Reactions to Music.* In: *Emotion* 7 (2007), Nr. 4, S. 774–788

Kirchner, Joann M.: A *qualitative inquiry into musical performance anxiety.* In: *Medical Problems of Performing Artists* 18 (2003), Nr. 2, S. 78–82
Kenny, Dianna T.; Osborne, Margaret S.: *Music performance anxiety: New insights from young musicians.* In: *Advances in Cognitive Psychology* 2 (2006), Nr. 2–3, S. 103–112

Mantel, Gerhard: *Mut zum Lampenfieber.* Mainz: Schott [3]2008
Möller, Hartmut: *Lampenfieber und Aufführungsängste sind nicht dasselbe.* In: *Üben & Musizieren* 16 (1999), Nr. 5, S. 13–19

Netz, Yael; Lidor, Ronnie: *Mood alterations in mindful versus aerobic exercise modes.* In: *The Journal of Psychology* 137 (2003), Nr. 5, S. 405–419, http://dx.doi.org/10.1080/00223980309600624

Philipp, Günter: *Klavierspiel und Improvisation. Ein Lehr- und Bekenntnisbuch über musikalische, technische und psychologische Grundlagen.* Altenburg: Kamprad 2003

Rüdiger, Wolfgang: *Der musikalische Körper. Ein Übungs- und Vergnügungsbuch für Spieler, Hörer und Lehrer.* Mainz: Schott 2007

Spahn, Claudia: *Psychosomatische Medizin und Psychotherapie.* In: Spahn, Claudia (Hrsg.); Richter, Bernhard (Hrsg.); Altenmüller, Eckart (Hrsg.): *MusikerMedizin. Diagnostik, Therapie und Prävention von musikerspezifischen Erkrankungen.* Stuttgart: Schattauer 2011, S. 135–186

Spahn, Claudia (Hrsg.): *Körperorientierte Ansätze für Musiker. Methoden zur Leistungs- und Gesundheitsförderung.* Bern: Hogrefe 2017

Steptoe, Andrew: *Negative emotions in music making: the problem of performance anxiety.* In: Juslin, Patrick N. (Hrsg.); Sloboda, John A. (Hrsg.): *Music and emotion. Theory and research.* Oxford: Oxford University Press 2001, S. 291–307

Yerkes, Robert M.; Dodson, John D.: *The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation.* In: *Journal of Comparative Neurology and Psychology* 18 (1908), Nr. 5, S. 459–482

2.1 Entwicklungspsychologische Theorieansätze im Überblick

Aebli, Hans: *Über die geistige Entwicklung des Kindes.* Stuttgart: Klett [3]1971

Aebli, Hans: *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie.* Stuttgart: Klett-Cotta 1980

Aebli, Hans: *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse.* Stuttgart: Klett-Cotta 1981

Ardila-Mantilla, Natalia; Busch, Thomas; Göllner, Michael: *Musiklernen als sozialer Prozess. Drei theoretische Perspektiven.* In: Gruhn, Wilfried (Hrsg.); Röbke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen.* Esslingen: Helbling 2018, S. 178–203

Baacke, Dieter: *Die 0–5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit.* Weinheim: Beltz [2]1999

Bamberger, Jeanne: *The mind behind the musical ear. How children develop musical intelligence.* Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press 1991

Bamberger, Jeanne: *What develops in musical development?* In: McPherson, Gary E. (Hrsg.): *The child as musician: Musical development from conception to adolescence.* Oxford: Oxford University Press 2006, S. 69–93

Dartsch, Michael (Hrsg.); Knigge, Jens (Hrsg.); Niessen, Anne (Hrsg.); Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse.* Münster und New York: Waxmann 2018

Deci, Edward; Ryan, Richard: (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), Nr. 2, S. 223–238

Diesing, Brigitte: *Psychoanalytische und entwicklungspsychologische Aspekte von Sprache und Denken.* Zollikon: Wohlgemuth 1978

Eckardt, Georg: *Kernprobleme in der Geschichte der Psychologie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010

Edelstein, Wolfgang (Hrsg.); Hoppe-Graff, Siegfried (Hrsg.): *Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie.* Bern: Huber 1993

Ende, Michael: *Jim Knopf und die Wilde 13.* Stuttgart: Thienemann 1962

Ester, Don P.: *Sound Connections. A Comprehensive Approach to Teaching Music Literacy.* Educational Exclusives 2005

Figdor, Helmuth; Röbke, Peter: *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog.* Mainz: Schott 2008

Gage, Nathaniel L.; Berliner, David C.: *Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Beltz 1996, 5., vollständig überarbeitete Auflage

Gagné, Robert Mills: *The Conditions of Learning and Theory of Instruction.* New York: Holt, Rinehart and Winston [4]1985

Gardner, Howard: *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken.* Stuttgart: Klett-Cotta 1993

Gardner, Howard: *The arts and human development. A psychological study of the artistic process.* New York: Basic Books 1994

Gardner, Howard: *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen.* Stuttgart: Klett-Cotta [4]2005

Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung.* (= *Forum Musikpädagogik* 20), Augsburg: Wißner [3]2009

Gordon, Edwin E.: *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children.* Chicago: GIA Publications 1990

Gordon, Edwin E.: *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns.* Chicago: GIA Publications 2003

Gordon, Edwin E.: *Discovering Music from the Inside Out. An Autobiography.* Chicago: GIA Publications 2006

Gruhn, Wilfried: *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens.* Hildesheim: Olms 2008, 3., völlig neu überarbeitete Auflage

Gruhn, Wilfried; Röbke, Peter: (2018): *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen.* Esslingen: Helbling 2018

Haesler, Ludwig: *Psychoanalyse. Therapeutische Methode und Wissenschaft vom Menschen.* Stuttgart: Kohlhammer 1994

Hamlyn, David W.: *Experience and the growth of understanding.* London: RKP 1978

Hannon, Erin E.; Trehub, Sandra E.: *Metrical Categories in Infancy and Adulthood.* In: *Psychological Science* 16 (2005), Nr. 1, S. 48–55, http://dx.doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.00779.x

Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas: *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren.* Stuttgart: Kohlhammer 2009, 2., durchgesehene Auflage

Jacoby, Heinrich: *Grundlagen einer schöpferischen Musikerziehung (5.5.1921).* In: Jacoby, Heinrich: *Jenseits von ‚Musikalisch' und ‚Unmusikalisch'. Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiele der Musik. Vorträge von 1924–1927.* Hamburg: Christians 1984, S. 10–27

Kesselring, Thomas: *Jean Piaget.* München: Verlag C.H.Beck 1999, 2., aktualisierte und um ein Nachwort erweiterte Ausgabe

Krause Benz, Martina (2018): *„Die Antriebsmotivation des Musiklernens"*, in: Gruhn, W. und Röbke, Peter (Hg.): *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Esslingen: Helbling, S. 110–128

Lave, Jean; Wenger, Etienne: *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press 1991

Lave, Jean; Wenger, Etienne: *Practice, Person, Social world.* In: Daniels, Harry: *An Introduction to Vygotsky.* Hove: Routledge [2]2005, S. 149–156

Lourenço, Orlando; Machado, Armando: *In Defense of Piaget's Theory. A Reply to 10 Common Criticisms.* In: *Psychological Review* 103 (1996), Nr. 1, S. 143–164

Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung.* Berlin: de Gruyter 1966

Merleau-Ponty, Maurice: *Das Sichtbare und das Unsichtbare.* Herausgegeben von Claude Lefort, München: Wilhelm Fink 1986

Montada, Leo: *Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets.* In: Oerter, Rolf (Hrsg.); Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz 2002, 5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 418–442 [= Montada 2002a]

Montada, Leo: *Fragen, Konzepte, Perspektiven.* In: Oerter, Rolf (Hrsg.); Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz 2002, 5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 3–53 [= Montada 2002b]

Neubert, Stefan; Reich, Kersten; Voß, Reinhard: *Lernen als konstruktiver Prozess.* In: Hug, Theo (Hrsg.): *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten.* (= *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen* 1), Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001, S. 253–265

Oerter, Rolf: *Kindheit.* In: Oerter, Rolf (Hrsg.); Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz 2002, 5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 209–257

Papoušek, Mechthild; Papoušek, Hanuš: *Stimmliche Kommunikation im Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung.* In: Keller, Heidi (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung.* Bern: Huber 1997, 2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 535–562

Piaget, Jean: *Weisheit und Illusionen der Philosophie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 1974

Piaget, Jean: *Das Weltbild des Kindes.* Stuttgart: Klett-Cotta 1978, original: 1926

Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel: *Die Psychologie des Kindes.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag [9]2004

Reich, Kersten: *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus.* Bd. 2: *Beziehungen und Lebenswelt.* Neuwied: Luchterhand 1998

Reich, Kersten: *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool.* Mit CD-ROM, Weinheim: Beltz 2006, 3., völlig überarbeitete Ausgabe

Rogoff, Barbara; Paradise, Ruth; Mejía-Arauz, Rebeca et al.: *Firsthand Learning Through Intent Participation.* In: *Annual Review of Psychology* 54 (2003), S. 175–203, http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118

Röbke, Peter: (2009): *Lernen in der musikalischen Praxisgemeinschaft. Wie der formal/informal-Diskurs überlagert wird.* In: Röbke, Peter (Hrsg.); Ardila-Mantilla, Natalia (Hrsg.): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht.* Mainz: Schott 2009, S. 15 –168

Röbke, Peter (Hrsg.); Ardila-Mantilla, Natalia (Hrsg.): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht.* (= *Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik*), Mainz: Schott 2009, S. 15–168

Shayer, Michael: *Not just Piaget; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget.* In: *Learning and Instruction* 13 (2003), Nr. 5, S. 465–485, http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(03)00092-6

Siegler, Robert S.: *Das Denken von Kindern.* München: Oldenbourg [3]2001

Spychiger, Maria: *Lernbegriffe.* In: Dartsch, Michael (Hrsg.); Knigge, Jens (Hrsg.); Niessen, Anne (Hrsg.); Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse.* Münster und New York: Waxmann 2018, S. 159–169.

Stadler Elmer, Stefanie: *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten.* Aarau: HBS Nepomuk 2002

Stadler Elmer, Stefanie: *Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen.* Berlin und Heidelberg: Springer 2015

Steinbach, Anne: *Musikbezogenes Lernen in der frühen Kindheit.* In: Gruhn, Wilfried (Hrsg.); Röbke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen.* Esslingen: Helbling 2018, S. 222–245.

Steiner, Rudolf: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag 1987, S. 309–345

Stern, Daniel N.: *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis & Developmental Psychology.* New York: Basic Books 2000

Stern, Elsbeth: *Intelligenz, Wissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen.* In: Stern, Elsbeth (Hrsg.); Guthke, Jürgen (Hrsg.): *Perspektiven der Intelligenzforschung.* Lengerich: Pabst Science Publishers 2001, S. 163–203

Süberkrüb, Almut: *Üben in der musikalischen Lerntheorie Edwin E. Gordons.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 242–264

Syfuß, Enno: *Relation und Resonanz. Die Bedeutung des musikalischen Lernens für die Entwicklung der kindlichen Wirklichkeit unter Berücksichtigung konstruktivistischer und neurobiologischer Perspektiven.* Hildesheim: Olms 2010

Thomas, R. Murray; Feldmann, Birgitt: *Die Entwicklung des Kindes.* Weinheim: Beltz 2002, erweiterte Neuausgabe

Tomasello, Michael: *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens.* Aus dem Englischen von Jürgen Schröder, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002

Tomasello, Michael: *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation.* Aus dem Amerikanischen von Jürgen Schröder, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2009

Vogt, Jürgen: *Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns „Der Musikverstand".* In: Pfeffer, Martin (Hrsg.); Vogt, Jürgen (Hrsg.): *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik.* (= *Wissenschaftliche Musikpädagogik* 1), Münster: LIT Verlag 2004, S. 42–80

Wenger-Trayner, Etienne; Wenger-Trayner, Beverly (2015): *Communities of practice. A brief introduction.* Online verfügbar unter: http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/ (Stand: 08.09.2020)

Wolters, Gerhard; Stein, Reinhard; Bisle, Christine: *Wege aus der Eintönigkeit. Multidimensionaler Instrumentalunterricht. Oder: Die Wiederentdeckung und Weiterentwicklung (fast) vergessener Unterrichtsformen.* Frankfurt am Main: Zimmermann [3]2004

Wood, David; Bruner, Jerome S.; Ross, Gail: *The role of tutoring and problem solving.* In: *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (1976), Nr. 2, S. 89–100, http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Wygotsky, Lew Semjonowitsch: *Denken und Sprechen.* Berlin: Akademie-Verlag 1964

Wygotsky, Lew Semjonowitsch: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press 1978

2.2 Psychoanalytische Entwicklungsansätze und die Frage nach ästhetischer Erfahrung

Bamberger, Jeanne: *What develops in musical development?* In: McPherson, Gary E. (Hrsg.): *The child as musician: Musical development from conception to adolescence.* Oxford: Oxford University Press 2006, S. 69–93

Clemenz, Manfred: *Affekt und Form. Ästhetische Erfahrung und künstlerische Kreativität.* Gießen: Psychosozial-Verlag 2010

Figdor, Helmuth; Röbke, Peter: *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog.* Mainz: Schott 2008

Freud, Sigmund: *Das Unbewusste.* In: *Gesammelte Werke. Werke aus den Jahren 1913–1917.* (= *Gesammelte Werke* 10), Frankfurt am Main: Fischer [7]1981, S. 264–303

Mertens, Wolfgang: *Psychoanalytische Grundbegriffe. Ein Kompendium.* Weinheim: Beltz 1998, 2., überarbeitete Auflage

Mollenhauer, Klaus: *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Weinheim: Juventa 1995

Ogden, Thomas H.: *Über den potentiellen Raum.* In: *Forum der Psychoanalyse* 13 (1997), Nr. 1, S. 1–18

Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel: *Die Psychologie des Kindes.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag [9]2004

Rüdiger, Wolfgang: *Der musikalische Körper. Ein Übungs- und Vergnügungsbuch für Spieler, Hörer und Lehrer.* Mainz: Schott 2007

Rüdiger, Wolfgang: *Eine Folge von Tönen aus leidenschaftlicher Empfindung. Wie Gefühle in die Musik hinein- und wieder herauskommen.* In: *Üben & Musizieren* 25 (2008), Nr. 6, S. 8–13

Rumpf, Horst: *Die andere Aufmerksamkeit. Über ästhetische Erziehung im Zeitalter der Weltbewältigung.* In: Grimmer, Frauke (Hrsg.); Lessing, Wolfgang (Hrsg.): *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik.* Mainz: Schott 2008, S. 11–24

Schäfer, Gerd E.: *Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter.* Weinheim: Juventa 1986

Stadler Elmer, Stefanie: *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten.* Aarau: Schneider 2000

Stadler Elmer, Stefanie: *Entwicklung des Singens.* In: Bruhn, Herbert (Hrsg.); Kopiez, Reinhard (Hrsg.); Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch.* Reinbek: Rowohlt [2]2009, S. 144–161

Stern, Daniel N.: *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis & Developmental Psychology.* New York: Basic Books 2000

Tenbrink, Dieter: *Musik als Möglichkeit zum Ausdruck und zur Transformation präverbaler Erlebnismuster.* In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 25 (2000), Nr. 3, S. 243–254

Tomkins, Silvan S.: *Affect Imagery Consciousness. Volume I. The Positive Affects.* London: Tavistock 1962

Tomkins, Silvan S.: *Affect Imagery Consciousness. Volume II. The Negative Affects.* London: Tavistock 1963

Vogt, Jürgen: *Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns „Der Musikverstand".* In: Pfeffer, Martin (Hrsg.); Vogt, Jürgen (Hrsg.): *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik.* (= *Wissenschaftliche Musikpädagogik* 1), Münster: LIT Verlag 2004, S. 42–80

Winnicott, Donald W.: *Vom Spiel zur Kreativität.* Stuttgart: Klett-Cotta [2]1979

2.3 Der Lifespan-Ansatz. Musikalische Entwicklung im Alter

Altenmüller, Eckart: *Es ist nie zu spät. Zur Neurobiologie des Musizierens im Alter.* In: Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik – Ein Leben lang! Grundlagen und Praxisbeispiele.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 2008, S. 35–40

Baddeley, Alan D.: *Working memory.* In: Baddeley, Alan D.; Eysenck, Michael W.; Anderson, Michael C.: *Memory.* Hove: Psychology Press 2009, S. 41–68

Baltes, Paul B.; Baltes, Margret M.: *Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989), Nr. 1, S. 85–105

Bugos, Jennifer A.; Perlstein, William M.; McCrae, Cristina S. et al.: *Individualized piano instruction enhances executive functioning and working memory in older adults.* In: *Aging & Mental Health* 11 (2007), Nr. 4, S. 464–471, http://dx.doi.org/10.1080/13607860601086504

Fuchs-Heinritz, Werner: *Biographieforschung.* In: Kneer, Georg (Hrsg.); Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch Spezielle Soziologien.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 85–104, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92027-6_5

Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung.* (= *Forum Musikpädagogik* 20), Augsburg: Wißner [3]2009

Godde, Ben; Berkefeld, Thomas; David-Jürgens, Marianne; Dinse, Hubert R.: *Age-related changes in primary somatosensory cortex of rats: evidence for parallel degenerative and plastic adaptive processes.* In: *Neuroscience & Behavioural Reviews* 26 (2002), Nr. 7, S. 743–752

Jäncke, Lutz: *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie.* Bern: Huber 2009

Krampe, Ralf Th.; Ericsson, K. Anders.: *Maintaining excellence: deliberate practice and elite performance in young and older pianists.* In: *Journal of Experimental Psychology General* 125 (1996), Nr. 4, S. 331–359, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8945787 (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Krueger, Joachim; Heckhausen, Jutta: *Personality development across the adult life span. Subjective conceptions vs cross-sectional contrasts.* In: *Journal of Gerontology* 48 (1993), Nr. 3, S. 100–108

Küsters, Yvonne: *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [2]2009

Lehmann, Andreas C.: *Erwachsene AnfängerInnen als „schwierige" SchülerInnen.* In: *Üben & Musizieren* 19 (2002), Nr. 6, S. 23–25

Lindenberger, Ulman: *Erwachsenenalter und Alter.* In: Oerter, Rolf (Hrsg.); Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz 2002, 5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 350–392

Martin, Mike; Kliegel, Matthias: *Psychologische Grundlagen der Gerontologie.* (= *Grundriss Gerontologie* 3), Stuttgart: Kohlhammer 2005

Spiekermann, Reinhild: *Erwachsene im Instrumentalunterricht. Didaktische Impulse für ein Lernen in der Lebensspanne.* Mainz: Schott 2009

Wild-Wall, Nele; Willemssen, Rita; Falkenstein, Michael: *Feedback-related processes during a time-production task in young and older adults.* In: *Clinical Neurophysiology* 120 (2009), Nr. 2, S. 407–413, http://dx.doi.org/10.1016/j.clinph.2008.11.007

2.4 Aspekte der musikbezogenen Begabungsdiskussion

Bentley, Arnold: *Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Meßbarkeit.* Übertragen und für die Anwendung im deutschsprachigen Raum eingerichtet von Richard Jakoby. Frankfurt am Main: Diesterweg 1968

Blacking, John: *Music in Children's Cognitive and Affective Development: Problems posed by ethnomusicological research.* In: Wilson, Frank R. (Hrsg.); Roehmann, Franz L. (Hrsg.): *Music and child development. Biology of Music Making. Proceedings of the 1987 Denver Conference.* St. Louis (Missouri): MMB Music 1990, S. 68–78

Chase, William G.; Simon, Herbert A.: *The mind's eye in chess.* In William G. Chase (Hrsg.): *Visual information processing.* Proceedings of the Eighth Annual Carnegie Symposium on Cognition, held at the Carnegie-Mellon University, Pittsburgh, Pennsylvania, May 19, 1972, New York: Academic Press 1973, S. 215–281

Côté, Jean: *The influence of the Family in the Development of Talent in Sport.* In: *The Sport Psychologist* 13 (1999), Nr. 4, S. 395–417

Côté, Jean; Hay, John: *Children's involvement in sport: A developmental perspective.* In: Silva, John M. (Hrsg.); Stevens, Diane E. (Hrsg.): *Psychological foundations in sport.* Boston: Allyn and Bacon 2002, S. 484–502

Csikszentmihaly, Mihaly; Rathunde, Kevin; Whalen, Samuel: *Talented Teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press 1993

Ericsson, K. Anders; Krampe, Ralf Th.; Tesch-Römer, Clemens: *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. In: *Psychological Review* 100 (1993), Nr. 3, S. 363–406

Ericsson, K. Anders: *The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues*. In: Ericcson, K. Anders (Hrsg.): *The Road to Excellence. The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. Mahwah (New Jersey): Erlbaum 1996, S. 1–50

Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. (= *Forum Musikpädagogik* 20), Augsburg: Wißner [3]2009

Gordon, Edwin E.: *Musikalische Begabung. Beschaffenheit. Beschreibung. Messung und Bewertung*. Mainz: Schott 1986

Gordon, Edwin E.: *The Nature and Description of Developmental and Stabilized Music Aptitudes: Implications for Music Learning*. In: Wilson, Frank R. (Hrsg.); Roehmann, Franz L. (Hrsg.): *Music and child development. The Biology of Music Making. Proceedings of the 1987 Denver Conference*. St. Louis: MMB Music 1990, S. 325–335

Gruber, Hans; Lehmann, Andreas C.: *Entwicklung von Expertise und Hochleistung in Musik und Sport*. In: Petermann, Franz (Hrsg.); Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie* (= *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich C. Serie V. Band 7): Göttingen: Hogrefe 2008, S. 497–519

Jabusch, Hans-Christian; Yong, Raymond; Altenmüller, Eckart: *Biographical predictors of music-related motor skills in children pianists*. In: Williamon, Aaron (Hrsg.); Coimbra, Daniela (Hrsg.): *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007*. Utrecht: European Association of Conservatoires (AEC) 2007, S. 363–368

Jäncke, Lutz: *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Huber 2009

Kingsbury, Henry: *Music, Talent and Performance. A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press 2001

Manturzewska, Maria: *Das elterliche Umfeld herausragender Musiker*. In: Gembris, Heiner (Hrsg.); Kramer, Rolf-Dieter (Hrsg.); Maas, Georg (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994*. (= *Forum Musikpädagogik* 13), Augsburg: Wißner 1994, S. 11–22

McPherson, Gary E.; Hallam, Susan: *Musical potential*. In: Hallam, Susan (Hrsg.); Cross, Ian (Hrsg).; Thaut, Michael (Hrsg.): *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press 2009, S. 255–264, http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0024

McPherson, Gary E.; Lehmann, Andreas C.: *Exceptional Musical Abilities – Musical Prodigies*. In: McPherson, Gary E. (Hrsg.); Welch, Graham F. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Music Education. Volume 2*. New York: Oxford University Press 2012, S. 31–50, http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0003

Messenger, John: *Esthetic Talent*. In: *Basic College Quarterly* (1958), Nr. 4, S. 20–24

Montada, Leo: *Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets*. In: Oerter, Rolf (Hrsg.); Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz 2002, 5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 418–442 [= Montada 2002a]

Montada, Leo: *Fragen, Konzepte, Perspektiven*. In: Oerter, Rolf (Hrsg.); Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz 2002, 5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 3–53 [= Montada 2002b]

Motte-Haber, Helga de la: *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber [3]2002

Münte, Thomas F.; Altenmüller, Eckart; Jäncke, Lutz: *The musician's brain as a model of neuroplasticity*. In: *Nature Reviews: Neuroscience* 3 (2002), Nr. 6, S. 473–478

Oerter, Rolf; Lehmann, Andreas C.: *Musikalische Begabung*. In: Bruhn, Herbert (Hrsg.); Kopiez, Reinhard (Hrsg.); Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Reinbek: Rowohlt [2]2009, S. 88–104

Pantev, Christo; Roberts, Larry E.; Schulz, Matthias et al.: *Timbre-specific enhancement of auditory cortical representations in musicians*. In: *Neuroreport* 12 (2001), Nr. 1, S. 169–174

Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel: *Die Psychologie des Kindes*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag [9]2004

Plomin, Robert; DeFries, John C.; Loehlin, John C.: *Genotype-Environment Interaction and Correlation in the Analysis of Human Behavior*. In: *Psychological Bulletin* 84 (1977), Nr. 2, S. 309–322, http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.84.2.309

Ragert, Patrick; Schmidt, Alexander; Altenmüller, Eckart; Dinse, Hubert R.: *Superior tactile performance and learning in professional pianists: evidence for meta-plasticity in musicians.* In: *European Journal of Neuroscience* 19 (2004), Nr. 2, S. 473–478

Scharf, Henning: *Der Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten. Teil I.* In: *Lernforschung – Musikalisches Lernen.* (= *Diskussion Musikpädagogik* 19), 3. Quartal 2003, S. 43–48

Seashore, Carl E.: *The Measurement of Musical Talent.* New York: G. Schirmer 1915

Trainor, Laurel J.: *Are There Critical Periods for Musical Development?* In: *Developmental Psychobiology* 46 (2005), Nr. 3, S. 262–278, http://dx.doi.org/10.1002/dev.20059

Wentura, Dirk; Rothermund, Klaus: *Altersstereotype und Altersbilder.* In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.); Staudinger, Ursula-Maria (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters.* (= *Enzyklopädie der Psychologie.* Themenbereich C. Serie V. Band 6), Göttingen: Hogrefe 2005, S. 625–654

2.5 Motivation und Lernen

Davidson, Jane W.; Sloboda, John A.; Howe, Michael J. A.: *The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners.* In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 127 (Winter 1995/1996), S. 40–44, http://www.jstor.org/stable/40318764 (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Dweck, Carol S.: *The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness.* In: *Journal of Personality and Social Psychology* 31 (1975), Nr. 4, S. 674–685, http://dx.doi.org/10.1037/h0077149

Fraser, Barry J.; Walberg, Herbert J.; Welch, Wayne W.; Hattie, John A.: *Syntheses of educational productivity research.* In: *International Journal of Educational Research* 11 (1987), Nr. 2, S. 147–252, http://dx.doi.org/10.1016/0883-0355(87)90035-8

Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung.* (= *Forum Musikpädagogik* 20), Augsburg: Wißner [3]2009

Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas: *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren.* Stuttgart: Kohlhammer 2009, 2., durchgesehene Auflage

Köller, Olaf; Baumert, Jürgen; Schnabel, Kai: *Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik. Längsschnittanalysen in den Sekundarstufen I und II.* In: Schiefele, Ulrich (Hrsg.); Wild, Klaus-Peter (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.* Münster: Waxmann 2000, S. 163–181

Krapp, Andreas: *Interesse.* In: Rost, Detlev H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Beltz [2]2001, S. 286–294

Krapp, Andreas: *An Educational-Psychological Theory of Interest and Its Relation to SDT.* In: Deci, Edward L. (Hrsg.); Ryan, Richard M. (Hrsg.): *Handbook of self-determination research.* Rochester (New York): University of Rochester Press 2002, S. 405–427

Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel: *Die Psychologie des Kindes.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag [9]2004

Rheinberg, Falko: *Motivation.* Stuttgart: Kohlhammer 1997, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage

Rudolph, Udo: *Motivationspsychologie.* Weinheim: Beltz 2003

Vetter, Isolde: *„Wer übt, hat kein Talent!" Die „Selbst-Theorien" von Carol S. Dweck.* In: *Üben & Musizieren* 22 (2005), Nr. 2, S. 32–37

Wang, Margret C.; Haertel, Geneva D.; Walberg, Herbert J.: *Toward a Knowledge Base for School Learning.* In: *Review of Educational Research* 63 (1993), Nr. 3, S. 249–294, http://dx.doi.org/10.3102/00346543063003249

3.1 Kinder im Instrumentalunterricht

Brand, Marc: *„Sie hat mir gezeigt, dass das Spielen Spaß macht." Im Modell „Übe-Coaching" sind Jugendliche ideale LernpartnerInnen von Kindern.* In: *Üben & Musizieren* 28 (2011), Nr. 1, S. 40–41

Doerne, Andreas: *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2010

Doerne, Andreas: *Wir brauchen eine Revolution. Die Zukunft von Musikschulen in einer „Bildungsrepublik Deutschland".* In: *Üben & Musizieren* 28 (2011), Nr. 4, S. 12–18

Doerne, Andreas: *Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft.* (= *Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik*), Mainz: Schott 2019

Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung.* (= *Forum Musikpädagogik* 20), Augsburg: Wißner [2]2002

Gembris, Heiner: *Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten.* In: Motte-Haber, Helga de la (Hrsg.); Loesch, Heinz von (Hrsg.); Rötter, Günther (Hrsg.); Utz, Christian (Hrsg.): *Musikpsychologie.* (= *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft* 3), Laaber: Laaber 2005, S. 394–456

Gruhn, Wilfried: *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern.* Weinheim: Beltz [3]2013

Klöppel, Renate; Altenmüller, Eckart: *Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis.* Mainz: Schott 2013, 6., überarbeitete Auflage

Köhler, Helmut (Hrsg.): *Bürgerliches Gesetzbuch BGB.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag [71]2013

Lessing, Wolfgang: *Eltern als Partner? Perspektiven elternpädagogischer Arbeit an Musikschulen in Zeiten von Jeki, Klassenmusizieren und Ganztagsschule.* In: Barbara Busch (Hrsg.): *Spielraum Instrument. Neue Studientexte zur Instrumentalpädagogik.* (= *Forum Musikpädagogik* 117), Augsburg: Wißner 2014, S. 117–141

Motakef, Mona: *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung.* Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte 2006

Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): *KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.* Stuttgart: Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest 2013, aktualisierte Ausgabe. Online verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin /KIM-pdf12/KIM_2012.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Münch, Thomas: *Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter.* In: Müller, Renate (Hrsg.); Glogner, Patrick (Hrsg.); Rhein, Stefanie (Hrsg.); Heim, Jens (Hrsg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung.* Weinheim: Juventa 2002, S. 70–83

Oerter, Rolf: *Kindheit.* In: Oerter, Rolf (Hrsg.); Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz 1998, 4., korrigierte Auflage, S. 249–309

Oerter, Rolf; Lehmann, Andreas C.: *Musikalische Begabung.* In: Bruhn, Herbert (Hrsg.); Kopiez, Reinhard (Hrsg.); Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch.* Reinbek: Rowohlt 2008, S. 88–104

Petrat, Nicolai: *Glückliche Schüler musizieren besser! Neurodidaktische Perspektiven und Wege zum effektiven Musikmachen.* (= *Forum Musikpädagogik* 121), Augsburg: Wißner 2014

Poscher, Ralf; Rux, Johannes; Langer, Thomas: *Das Recht auf Bildung – Völkerrechtliche Grundlagen und innerstaatliche Umsetzung.* (= *Schriften zum Bildungs- und Wissenschaftsrecht* 6), Baden-Baden: Nomos 2009

Schenk-Danzinger, Lotte: *Entwicklungspsychologie.* Neubearbeitung von Karl Rieder. Wien: ÖBV & HPT [2]2011

Stadler Elmer, Stefanie: *Entwicklung des Singens.* In: Bruhn, Herbert (Hrsg.); Kopiez, Reinhard (Hrsg.); Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch.* Reinbek: Rowohlt 2008, S. 144–161

Verband deutscher Musikschulen e. V.: *Schülerzahl und Altersverteilung 2013.* http://www.musikschulen.de/musik schulen/fakten/schuelerzahl-altersverteilung/index.html (Zugriff: 20. Januar 2014). Diese Webpage wird jährlich aktualisiert.

Wolters, Gerhard; Stein, Reinhard; Bisle, Christine: *Wege aus der Eintönigkeit. Multidimensionaler Instrumentalunterricht. Oder: Die Wiederentdeckung und Weiterentwicklung (fast) vergessener Unterrichtsformen.* Frankfurt am Main: Zimmermann [2]2001

3.2 Verhaltensauffällige Kinder unterrichten

American Psychiatric Association (Hrsg.): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-IV-TR®*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing 2000, 4., revidierte Auflage

American Psychiatric Association (Hrsg.): *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen – DSM-IV-TR*. Deutsche Bearbeitung und Einführung von Henning Saß, Hans-Ulrich Wittchen, Michael Zaudig und Isabel Houben. Göttingen: Hogrefe 2003, textrevidierte 4. Edition

Berger, Nicole; Schneider, Wolfgang: *Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule. Möglichkeiten der Prävention und Intervention.* Paderborn: Schöningh 2011

Brandl, Katrin: *Hans-guck-in-die-Luft und Zappelphilipp in Musikschule und allgemein bildender Schule. Medizinische Grundlagen, heilpädagogische und soziale Aspekte des Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitäts-Syndroms und seine Beeinflussbarkeit durch Musikerziehung.* (= *Musikpädagogische Impulse* 6), Fernwald: Muth 2004

Eibl-Eibesfeldt, Irenäus: *Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriß der Humanethologie.* München: Piper 1984

Imhof, Margarete; Skrodzki, Klaus; Urzinger, Marianne S.: *Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht.* (= *Handreichung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München*), Donauwörth: Auer ^{8}2011

Klöppel, Renate; Vliex, Sabine: *Helfen durch Rhythmik. Verhaltensauffällige Kinder erkennen, verstehen, richtig behandeln.* Kassel: Bosse 2004

Lauth, Gerhard W.; Schlottke, Peter F.; Naumann, Kerstin: *Rastlose Kinder, ratlose Eltern. Hilfen bei ADHS.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag ^{4}2009

Menzel, Dirk (Hrsg.); Wiater, Werner (Hrsg.): *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009

Ortner, Alexandra; Ortner, Reinhold: *Verhaltens- und Lernschwierigkeiten.* Weinheim: Beltz ^{6}2002

Skrodzki, Klaus: *Kinder mit ADHS. Kinder mit besonderem Förderbedarf.* In: Menzel, Dirk (Hrsg.); Wiater, Werner (Hrsg.): *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009, S. 161–175

World Health Organisation: *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch diagnostische Leitlinien.* Übersetzt und herausgegeben von Horst Dilling, Werner Mombour und Martin H. Schmidt. Bern: Huber 1993, 2., korrigierte und bearbeitete Auflage

Winkel, Rainer: *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren ^{9}2009

3.3 Jugendliche im Instrumentalunterricht

Burzik, Andreas: *Üben im Flow. Eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel ^{2}2007, S. 265–286

Busch, Barbara: *Rollentausch. Jugendliche als KonzertpädagogInnen!* In: *Musik & Bildung* 39 (2007), Nr. 2, S. 36–40

Cocteau, Jean: *La difficulté d'être.* Monaco: Editions du Rocher 1983

Doerne, Andreas: *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2010

Farin, Klaus: *Jugendkulturen heute – Essay.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2010), Nr. 27: *Jugendkulturen*, S. 3–8

Herold, Anja: *Zwischen Nähe und Distanz. Beziehungen im Instrumental- und Gesangsunterricht.* In: Hoffmann, Freia (Hrsg.): *Panische Gefühle: Sexuelle Übergriffe im Instrumentalunterricht.* Mainz: Schott 2006, S. 101–116

Herold, Anja: *„... wie ein Stau auf der Autobahn ...". Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang.* In: Schläbitz, Norbert (Hrsg.): *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung.* (= *Musikpädagogische Forschung* 30), Essen: Die Blaue Eule 2009, S. 173–211

Hitzler, Ronald; Niederbacher, Arne: *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 3., vollständig überarbeitete Auflage

Hoffmann, Freia (Hrsg.): *Panische Gefühle: Sexuelle Übergriffe im Instrumentalunterricht.* Mainz: Schott 2006

Keupp, Heiner: *Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung.* In: Keupp, Heiner (Hrsg.); Höfer, Renate (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung.* Berlin: Suhrkamp 1997, S. 11–39

Klöppel, Renate: *Mentales Training für Musiker. Leichter Lernen – sicherer auftreten.* Kassel: Bosse 2010, 5., revidierte Auflage

Kohnstamm, Rita: *Praktische Psychologie des Jugendalters. Vom Kind zum Erwachsenen – Das Individuum – Das Umfeld.* Bern: Huber 1999

Langeheine, Linda: *Üben und Pubertät. Wie motiviere ich meine SchülerInnen in einer krisenanfälligen Lebensphase?* In: *Üben & Musizieren* 21 (2004), Nr. 2, S. 24–27

Mak, Peter: *Formal, non-formal and informal learning in music. A conceptual analysis.* In: Ardila-Mantilla, Natalia (Hrsg.); Röbke, Peter (Hrsg.): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht.* Mainz: Schott 2009, S. 31–44

Marcia, James E.: *Development and validation of ego-identity status.* In: *Journal of Personality and Social Psychology* 3 (1966), Nr. 5, S. 551–558

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): *JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.* http://www.mpfs.de/index.php?id=527 (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Menge, Hermann: *Langenscheidts Taschenwörterbuch der lateinischen und deutschen Sprache. Erster Teil. Lateinisch – Deutsch.* Neubearbeitung durch Erich Pertsch, Berlin: Langenscheidt 1963

Mornell, Adina: *Wandel – Gefahren – Wunder. Jugendliche und Musikpädagogen vis-à-vis.* In: Niermann, Franz (Hrsg.); Wimmer, Constanze (Hrsg.): *Musiklernen – ein Leben lang. Materialien zu Weiterbildung – lifelong development.* Wien: Universal Edition 2004, S. 174–179

Münch, Thomas: *Jugendliche und ihre Musikszenen.* In: *Musik & Bildung* 24 (2007), Nr. 2, S. 6–9

Niermann, Franz: *Jugendkulturen in die Musikhochschulen? Notwendige Veränderungen in der Ausbildung der InstrumentallehrerInnen.* In: *Üben & Musizieren* 16 (1999), Nr. 6, S. 13–16

Nykrin, Rudolf: *Das Jugendalter. Eine sensible Altersphase im Lernfeld Musikschule.* In: *Üben & Musizieren* 21 (2004), Nr. 1, S. 6–13

Oerter, Rolf; Dreher, Eva: *Jugendalter.* In: Oerter, Rolf (Hrsg.); Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz 2008, 6., vollständig überarbeitete Auflage, S. 271–332

Petrat, Nicolai: *Den Schüler musikalisch „schweben" lassen. Musikalischer Flow beim Instrumentalspiel: eine Perspektive für ästhetische Erfahrungsprozesse.* In: *neue musikzeitung* 50 (2001), Nr. 6, S. 24

Pohl, Christian A.: *Mentales Üben.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel [2]2007, S. 287–311

Röbke, Peter: *Jugendkultur und Musikschule.* In: *Üben & Musizieren* 16 (1999); Nr. 6, S. 6–12

Switlick, Bettina; Bullerjahn, Claudia: *Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim.* In: Knolle, Niels (Hrsg.): *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben.* (= *Musikpädagogische Forschung* 20), Essen: Die Blaue Eule 1999, S. 167–195

Verband deutscher Musikschulen e. V.: *Schülerzahl und Altersverteilung 2012.* http://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/schuelerzahl-altersverteilung/index.html (Zugriff: 24. Februar 2013). Diese Webpage wird jährlich aktualisiert.

3.4 Erwachsene als Lernende

Altenmüller, Eckart: *Es ist nie zu spät: Zur Neurobiologie des Musizierens im Alter.* In: Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik – Ein Leben lang! Grundlagen und Praxisbeispiele.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 2008, S. 35–40

Baltes, Paul B.; Baltes, Margret M.: *Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989), Nr. 1, S. 85–105

Brandtstädter, Jochen (Hrsg.); Lindenberger, Ulman (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch.* Stuttgart: Kohlhammer 2007

Daschner, Hubert (Hrsg.): *Bibliographie zur musikalischen Erwachsenenbildung.* (= *Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule* 6), Essen: Die Blaue Eule 1991

Eckart-Bäcker, Ursula: *„Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes, über die Töne, die ich da höre ... " – Eine Frau sieht auf ihren Instrumentalunterricht. Ein Beitrag zur Theorie musikbezogener Aneignungsprozesse.* In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens.* (= *Musikpädagogische Forschung* 17), Essen: Die Blaue Eule 1996, S. 123–144

Eckart-Bäcker, Ursula: *Instrumentalunterricht für Laien vor dem Hintergrund der Erwachsenenpädagogik – Professionalität als Voraussetzung für Bildungsarbeit.* In: Gembris, Heiner (Hrsg.); Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.); Maas, Georg (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1996. Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung.* (= *Forum Musikpädagogik* 27), Augsburg: Wißner 1997, S. 221–256

Eckart-Bäcker, Ursula: *Musikbezogene Aneignungsprozesse bei erwachsenen Instrumentalschülern – Auf dem Weg zu einer Theorie.* In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät für Musikpädagogik.* Mainz: Schott 1998, S. 115–136

Eckart-Bäcker, Ursula: *Musikalische Bildung in der Lebensspanne. Musikalisches Lernen von Erwachsenen zwischen „harter Arbeit" und „viel Freude".* In: *Musik & Bildung* 31 (1999), Nr. 6, S. 16–21

Faltermaier, Toni; Mayring, Philipp; Saup, Winfried; Strehmel, Petra: *Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters.* (= *Grundriss der Psychologie* 14), Stuttgart: Kohlhammer 2002, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage

Gembris, Heiner: *Musikalische Entwicklung im mittleren und höheren Erwachsenenalter.* In: Gembris, Heiner (Hrsg.): *Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten.* Frankfurt am Main: Peter Lang 2008, S. 95–129

Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung.* (= *Forum Musikpädagogik* 20), Augsburg: Wißner ³2009

Gembris, Heiner (Hrsg.): *Musikalische Begabung und Alter(n).* (= *Schriften des Institutes für Begabungsforschung in der Musik* 7), Berlin: LIT Verlag 2015

Grimmer, Frauke: *Lebensgeschichtliche Determinanten als Herausforderung einer Instrumentalpädagogik für Erwachsene.* In: Holtmeyer, Gert (Hrsg.): *Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven.* Regensburg: Bosse 1989, S. 123–132

Grimmer, Frauke; Schroth, Gerhard: *Lebenslanges Lernen. Musikalische Erwachsenenbildung im Zeichen gesellschaftlicher Umstrukturierung.* In: *Üben & Musizieren* 21 (2004), Nr. 1, S. 20–25

Hartogh, Theo: *Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf. Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik.* (= *Forum Musikpädagogik* 68), Augsburg: Wißner 2005

Holtmeyer, Gert (Hrsg.): *Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven.* Regensburg: Bosse 1989

Krampen, Günter; Reichle, Barbara: *Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter.* In: Oerter, Rolf (Hrsg.); Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz 2008, 6., vollständig überarbeitete Auflage, S. 333–365

Lehmhus, Antje: *Musikalisches Lernen in der Lebensspanne – Eine begriffliche Einführung.* In: Eckart-Bäcker, Ursula (Hrsg.): *Musikalisches Lernen außerhalb von Schule. Sitzungsbericht 1998/1999 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik.* (= *Musikpädagogik. Forschung und Lehre* Beiheft 9), Mainz: Schott 2001, S. 73–77

Lindenberger, Ulman; Schaefer, Sabine: *Erwachsenenalter und Alter.* In: Oerter, Rolf (Hrsg.); Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz 2008, 6., vollständig überarbeitete Auflage, S. 366–409

Martin, Mike; Kliegel, Matthias: *Psychologische Grundlagen der Gerontologie.* (= *Grundriss Gerontologie* 3), Stuttgart: Kohlhammer 2005

McVeigh, Alice: *Man ist nie zu alt zum Lernen. Erwachsenenunterricht ist Teil meines Lebens: ermutigend und inspirierend.* In: *Üben & Musizieren* 23 (2006), Nr. 2, S. 20–23

Miermeister, Sabine: *Personenzentrierter Instrumentalunterricht? Pädagogisch-psychologische Hilfen beim Unterrichten Erwachsener.* In: *Üben & Musizieren* 8 (1991), Nr. 1, S. 26–29

Niessen, Andreas: *Instrumentalunterricht an Musikschulen.* In: Schulten, Maria Luise (Hrsg.): *Musikvermittlung als Beruf.* (= *Musikpädagogische Forschung* 14), Essen: Die Blaue Eule 1993, S. 108–119

Rauschnabel, Verena: *Sehnsucht nach Musik als Motiv und Motivation. Anfänger und Wiederbeginner älteren Semesters bedürfen besonderer Methodik.* In: *Neue Musikzeitung* 36 (1987), Nr. 1, S. 24–25

Pawloff, Ted (Hrsg.); Fürst, Christian (Hrsg.): *Neue Wege der Erwachsenenbildung an Musikschulen. Dokumentation eines dreijährigen Projekts von vier europäischen Musikschulen.* St. Georgen an der Gusen: Landesmusikschule 2007

Siebert, Horst: *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.* Augsburg: Ziel 2006, 5., überarbeitete Auflage

Spiekermann, Reinhild: *Erwachsene im Instrumentalunterricht. Didaktische Impulse für ein Lernen in der Lebensspanne.* Mainz: Schott 2009

Spiekermann, Reinhild: *Instrumenalunterricht mit Älteren.* In: Fricke, Almuth (Hrsg.); Hartogh, Theo (Hrsg.): *Forschungsfeld Kulturgeragogik – Research in Cultural Geragogy.* (= *Kulturelle Bildung* 52), München: kopaed Verlag 2016, S. 281–300

Spiekermann, Reinhild: *Kammermusik 55+. Menschen zueinander bringen. Empirische Untersuchung und Praxisworkshop.* Münster: Waxmann 2017

Spiekermann, Reinhild: *Kammermusik 55+.* In: Wickel, Hans Hermann (Hrsg.); Hartogh, Theo (Hrsg.): *Musikgeragogik in der Praxis: Musikinstitutionen und freie Szene.* Münster: Waxmann 2019

Timmermann, Tonius: *Musikpädagogik und Musiktherapie – Schnittfelder und Grenzen.* In: Busch, Barbara (Hrsg.): *Einfach musizieren!? Studientexte zur Instrumentalpädagogik.* (= *Forum Musikpädagogik* 81), Augsburg: Wißner 2012, 2., überarbeitete Auflage, S. 131–139

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Handreichungen zum Erwachsenenunterricht an Musikschulen. Inhaltliche und fachliche Ergänzung zum VdM-Lehrplanwerk.* 15 Bände, Regensburg: ConBrio 1993–1997

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik – Ein Leben lang! Grundlagen und Praxisbeispiele.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 2008

Wagner, Christoph: *Hand und Instrument. Musikphysiologische Grundlagen. Praktische Konsequenzen.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2005

Wucher, Diethard (Hrsg): *Musik selber machen. Musikalische Erwachsenenbildung an Musikschulen.* Regensburg: ConBrio 1999

3.5 Musizieren mit Menschen mit Behinderung

Bäuerle-Uhlig, Dietlind: *Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik.* Essen: Die Blaue Eule 2003

Beierlein, Johannes: *Menschen mit Behinderung verstehen – eine Grundlage pädagogischen Handelns.* In: Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen.* Nürnberg: Athmann 2002, 2., erweiterte Auflage, S. 21–26

Borchert, Johann: *Sonderpädagogische Grundfragen.* In: Borchert, Johann (Hrsg.): *Einführung in die Sonderpädagogik.* München: Oldenbourg 2007, S. 1–38

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011, Download möglich über: http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a729-un-konvention.html (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. World Health Organisation 2005, Download möglich über: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Fuchs, Bernhard; Szordikowski, Bruno: *Gitarrenspiel mit Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung*. In: Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen*. Nürnberg: Athmann 2002, 2., erweiterte Auflage, S. 57–62

Kossak, Reinhard: *Die STRAKI-KIDS" aus Lübeck – Erfolgsstory einer Förderschul-Band*. In: Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen*. Nürnberg: Athmann 2002, 2., erweiterte Auflage, S. 83–91

Mc Call, Tamara: *Ein Rahmen für alle. Musik- und Bewegungsangebote für Menschen mit und ohne Behinderung*. In: Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Spektrum Rhythmik. Musik und Bewegung/Tanz in der Praxis*. Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 2013, S. 73–81

Merkt, Irmgard: *Musikkultur inklusiv: Eine Qualitätsdiskussion*. In: Merkt, Irmgard (Hrsg.): *Musikkultur inklusiv. 5 Jahre Förderpreis InTakt der miriam-stiftung*. (= *InTakt. Dortmunder Schriftenreihe Musik und Menschen mit Behinderung* 4), Regensburg: ConBrio 2010, S. 15–26

Peters, Gisela: *Musiktherapie an der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg*. In: Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen*. Nürnberg: Athmann 2002, 2., erweiterte Auflage, S. 129–133

Pörtner, Marlis: *Brücken bauen. Menschen mit geistiger Behinderung verstehen und begleiten*. Stuttgart: Klett-Cotta 2003

Probst, Werner: *Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen*. Mainz: Schott 1991

Probst, Werner: *Musik mit Behinderten – eine Aufgabe der Musikschule*. In: Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen*. Nürnberg: Athmann 2002, 2., erweiterte Auflage, S. 10–20

Rascher, Marei: *Einleitung*. In: Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen*. Nürnberg: Athmann 2002, 2., erweiterte Auflage, S. 7–9 [= Rascher 2002a]

Rascher, Marei: *Das Bochumer Modell aktuell*. In: Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen*. Nürnberg: Athmann 2002, 2., erweiterte Auflage, S. 27–31 [= Rascher 2002b]

Rembeck, Martin H.: *Klavier lernen Punkt für Punkt. Für Sehende und Blinde*. Zürich: Schweizerische Bibliothek für Blinde, Seh- und Lesebehinderte 2012

Sassenroth, Martin: *Verhältnis der Sonderpädagogik zur Allgemeinen Pädagogik*. In: Werning, Rolf (Hrsg.); Balgo, Rolf (Hrsg.); Palmowski, Winfried (Hrsg.); Sassenroth, Martin (Hrsg.): *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung*. München: Oldenbourg 2012, 2., aktualisierte Auflage, S. 1–11

Statistisches Bundesamt: *Fast 10 Millionen behinderte Menschen im Jahr 2009*. Pressemitteilung Nr. 187 vom 12.05.2011, http://www.presseportal.de/pm/32102/2042888/fast-10-millionen-behinderte-menschen-im-jahr-2009 (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen*. Nürnberg: Athmann 2002, 2., erweiterte Auflage

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik integrativ. Musikunterricht für Menschen mit Behinderung*. http://www.musikschulen.de/projekte/musikintegrativ/index.html (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Wagner, Robert: *„Selbst-verständlich" musizieren heißt selbstbestimmt Musik erleben*. In: Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte*

aus der Praxis. Informationen und Adressen. Nürnberg: Athmann 2002, 2., erweiterte Auflage, S. 32–44 [= Wagner 2002a]

Wagner, Robert: *Bausteine „selbst-verständlichen Musizierens"*. In: Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen*. Nürnberg: Athmann 2002, 2., erweiterte Auflage, S. 45–56 [= Wagner 2002b]

Winsemius, Margo: *Lernbehinderte an der Musikschule*. In: Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen*. Nürnberg: Athmann 2002, 2., erweiterte Auflage, S. 92–98

3.6 Ausbildung angehender Berufsmusiker[2]

4 Didaktik des Instrumentalunterrichts

Glöckel, Hans: *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1996, 3., überarbeitete und ergänzte Auflage

4.1 Kommunikation im Unterricht

Böhm, Winfried: *Wörterbuch der Pädagogik. Begründet von Wilhelm Hehlmann*. Stuttgart: Kröner 2000, 15., überarbeitete Auflage

Böhme, Gernot: *Aisthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München: Wilhelm Fink 2001

Dahlhaus, Carl; Eggebrecht, Hans Heinrich: *Was ist Musik?* (= *Taschenbücher zur Musikwissenschaft* 100), Wilhelmshaven: Heinrichshofen 1985

Daurer, Doris: *Staunen Zweifeln Betroffensein. Mit Kindern philosophieren*. Weinheim: Beltz 1999

Doehlemann, Martin: *Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können*. Frankfurt am Main: Fischer 1985

Green, Barry; Gallwey, W. Timothy: *Der Mozart in uns. The Inner Game of Music oder eine Anleitung zum Musizieren*. Deutsch von Gerhard Hamann, Frauenfeld: Waldgut 1993

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm; Bartz, Hans-Werner (Bearb.) et al.: *Der Digitale Grimm. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. Herausgegeben vom Kompetenzzentrum für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften an der Universität Trier in Verbindung mit der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Frankfurt am Main: Zweitausendeins [6]2008 (Version 12/04)

Heckhausen, Heinz: *Entwurf einer Psychologie des Spielens*. In: *Psychologische Forschung* 27 (1964), S. 225–243

Hofer, Maja: *Nonverbale Kommunikation im Instrumentalunterricht*. In: *Üben & Musizieren* 17 (2000), Nr. 5, S. 12–19

Jacoby, Heinrich: *Jenseits von ‚Musikalisch' und ‚Unmusikalisch'. Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiele der Musik. Vorträge von 1924–1927*. Hamburg: Christians 1984

Jean Paul: *Levana oder Erziehlehre*. In: *Jean Paul. Werke in zwölf Bänden*. Fünfter Band. Herausgegeben von Norbert Miller, München: Hanser 1963, original: 1807

Kahl, Reinhard: *„Lehrer sollten Verführer sein." Der Philosoph Peter Sloterdijk über die Sinnlichkeit des Lernens und warum Schule zu autodidaktischen Experimenten anregen soll*. In: *Üben & Musizieren* 21 (2004), Nr. 6, S. 10–18

---

2 Vergleiche die im Text genannten Lektüreempfehlungen.

Kinkel, Johanna: *Acht Briefe an eine Freundin über Clavier-Unterricht*. Straubenhardt: Antiquariat-Verlag Zimmermann 1989, Reprotechnischer Nachdruck der Original-Ausgabe, Stuttgart 1852

Kraemer, Rudolf-Dieter: *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. (= *Forum Musikpädagogik* 55), Augsburg: Wißner 2004

Lessing, Wolfgang: *Zuhören?!* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 312–335

Mahlert, Ulrich: *Elternpädagogik im Bereich des Instrumentalunterrichts*. In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik*. Mainz: Schott 1997, S. 304–334

Mahlert, Ulrich: *Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht – Möglichkeiten und Probleme*. In: Bastian, Hans-Günther (Hrsg.): *Musik begreifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung*. Mainz: Schott 1999, S. 54–71. Gekürzte Version unter dem Titel: *Imitatio und Mimesis. Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht*. In: *Üben & Musizieren* 15 (1998), Nr. 5, S. 12–19

Mahlert, Ulrich: *Wege zum Musizieren. Methodische Kompetenzen im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott 2011

Mann, Thomas: *Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull. Der Memoiren erster Teil*. Frankfurt am Main: Fischer 1989

Markschies, Christoph: *Hören*. In: *Der Tagesspiegel* (03.09.2007), S. 18

Neuhaus, Heinrich: *Die Kunst des Klavierspiels*. Herausgegeben von Astrid Schmidt-Neuhaus, Köln: Gerig 1967

Rogers, Carl R.: *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Wolfgang M. Pfeiffer, Frankfurt am Main: Fischer 1983

Schönberg, Arnold: *Harmonielehre*. Wien: Universal Edition [3]1922

Schulz von Thun, Friedemann: *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt 1981

Spitzer, Manfred: *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer 2002

Stowasser, Josef Maria: *Der kleine Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Bearbeitet von Dr. Michael Petschenig, Einleitung und Etymologie von Dr. Franz Skutsch, München: Freytag 1964

Varró, Margit: *Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodik und Psychologie*. Hamburg: Simrock 1958, 4., erweiterte Auflage

Wüstehube, Bianka: *Achtung: Auftritt! Ideen zum Klassenvorspiel an der Musikschule. Üben & Musizieren spezial*, Mainz: Schott 2005

Wüstehube, Bianka: *Zu viel Reden im Instrumentalunterricht raubt wertvolle Zeit für das Musizieren*. In: *Üben & Musizieren* 26 (2009), Nr. 4, S. 26–29

4.2 Sozialformen

Aigner-Monrath, Elisabeth; Ardila-Mantilla, Natalia: *Musizierräume – Lernräume – Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln im instrumentalen Gruppenunterricht*. In: Ardila-Mantilla, Natalia (Hrsg.); Röbke, Peter (Hrsg.); Stöger, Christine (Hrsg.); Wüstehube, Bianka (Hrsg.): *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis*. (= *Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik*), Mainz: Schott 2016, S. 33–44

Bradler, Katharina: *Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven*. (= *Forum Musikpädagogik* 127), Augsburg: Wißner 2014

Braun, Karoline: *Disziplin, gefälligst!? – oder? Zum Umgang mit Unterrichtsstörungen*. In: Bradler, Katharina (Hrsg.): *Klasse gespielt! Praktische Tipps zum Umgang mit heterogenen Gruppen im Instrumentalunterricht*. (= *Üben & Musizieren spezial*), Mainz: Schott 2012, S. 24–29

Cook, Lynne: *Co-Teaching: Principles, Practices and Pragmatics.* Workshop-Material im Rahmen des Quarterly Special Education Meetings, New Mexico Public Education Department, Albuquerque (New Mexico) vom 29. April 2004, files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Dartsch, Michael: *Vom Kern des Musizierens. Prinzipien und Inhaltsbereiche der Elementaren Musikpädagogik im Instrumentalunterricht.* In: *Üben & Musizieren* 23 (2006), Heft 5, S. 8–14

Dartsch, Michael (Hrsg.); Meyer, Claudia (Hrsg.); Stiller, Barbara (Hrsg.): *EMP kompakt. Kompendium der elementaren Musikpädagogik.* Teil 1 Lexikon, Teil 2 Handbuch. Esslingen: Helbling 2020

Ernst, Anselm: *Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen.* Aarau: Nepomuk 2007

Grosse, Thomas: *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen.* (= *Forum Musikpädagogik* 76), Augsburg: Wißner 2006

Heilbut, Peter: *Klavier spielen. Früh-Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis.* Mainz: Schott 1993

Jank, Werner; Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle.* Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor [3]1994

Mahlert, Ulrich: *Wege zum Musizieren. Methodische Kompetenzen im Instrumental- und Vokalunterricht.* Mainz: Schott 2011

Metzger, Barbara; Busch, Barbara: *Mit älteren Menschen im Sinne der Elementaren Musikpädagogik musizieren. Ein Aufgabenfeld auch für Instrumentalpädagogen.* In: Busch, Barbara (Hrsg.): *Spielraum Instrument. Neue Studientexte zur Instrumentalpädagogik.* (= *Forum Musikpädagogik* 117), Augsburg: Wißner 2014, S. 55–73

Meyer, Hilbert: *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband.* Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor [6]1994

Niermann, Franz: *Elementare Kraft in der musikalischen Bildung.* In: Niermann, Franz (Hrsg.): *Elementare musikalische Bildung. Grundfragen. Praxisreflexionen. Unterrichtsbeispiele.* Wien: Universal Edition 1997, S. 7–25

Oerter, Rolf; Lehmann, Andreas C.: *Musikalische Begabung.* In: Bruhn, Herbert (Hrsg.); Kopiez, Reinhard (Hrsg.); Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch.* Reinbek: Rowohlt 2008, S. 88–104

Ribke, Juliane: *Elementare Musikpädagogik als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung.* In: Niermann, Franz (Hrsg.): *Elementare musikalische Bildung. Grundfragen. Praxisreflexionen. Unterrichtsbeispiele.* Wien: Universal Edition 1997, S. 45–53

Ribke, Juliane: *Ensemblespiel in der Elementaren Musikpädagogik.* In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.); Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis.* (= *Forum Musikpädagogik* 41), Augsburg: Wißner 2001, S. 47–64

Ribke, Juliane; Metz, Johanna: *Elementare Musikpädagogik.* In: Helms, Siegmund (Hrsg.); Schneider, Reinhard (Hrsg.); Weber, Rudolf (Hrsg.): *Praxisfelder der Musikpädagogik.* Kassel: Bosse 2001, S. 15–36

Schneidewind, Ruth: *Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens.* Wiesbaden: Reichert 2011

Stibi, Sonja: *Anthropologische Grundlagen musikpädagogischer Arbeit. Erfahrungsbereiche in musikalischen Gestaltungsprozessen.* In: Busch, Barbara (Hrsg.): *Einfach musizieren!? Studientexte zur Instrumentalpädagogik.* (= *Forum Musikpädagogik* 81), Augsburg: Wißner 2008, S. 109–120

Varró, Margit: *Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodik und Psychologie.* Hamburg: Simrock 1958, 4., erweiterte Auflage

Venus, Dankmar: *Unterweisung im Musikhören.* Wuppertal: Aloys Henn 1969

Wolters, Gerhard; Stein, Reinhard; Bisle, Christine: *Wege aus der Eintönigkeit. Multidimensionaler Instrumentalunterricht. Oder: Die Wiederentdeckung und Weiterentwicklung (fast) vergessener Unterrichtsformen.* Frankfurt am Main: Zimmermann [2]2001

4.3 Inhalte des Instrumentalunterrichts[3]

Ardila-Mantilla, Natalia (Hrsg.); Röbke, Peter (Hrsg.): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht.* Mainz: Schott 2009

Bovet, Gislinde (Hrsg.); Huwendiek, Volker (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf.* Berlin: Cornelsen ²1998

Busch, Barbara: *Interpretation als didaktische Herausforderung. Von der Klangvision zur Klangdarstellung: die Sonatine für Flöte und Klavier op. 12 von Philipp Jarnach.* In: Brandstätter, Ursula (Hrsg.); Losert, Martin (Hrsg.); Richter, Christoph (Hrsg.); Welte, Andrea (Hrsg.): *Darstellen und Mitteilen. Ein Handbuch der musikalischen Interpretation.* Mainz: Schott 2010, S. 37–48

Ernst, Anselm: *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis.* Mainz: Schott 2012

Flatischler, Reinhard: *Rhythm for evolution. Das TaKeTiNa Rhythmusbuch.* Mainz: Schott 2006

Mantel, Gerhard: *Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten.* Mainz: Schott ²2003

Offermans, Wil: *Improvisationskalender. 52 Improvisationen.* Frankfurt am Main: Zimmermann ²1997

Ribke, Juliane: *Spielpläne zur Improvisation.* In: *Üben & Musizieren* 16 (1999), Nr. 2, S. 14–21

Schlimp, Karen; Jarchow, Peter: *IMPRO-MOSAIK – das verrückte Klappbuch mit unbegrenzten Ideen zum Improvisieren allein oder in der Gruppe.* Basel: Nepomuk 2010

4.4 Das Üben lernen

Altenmüller, Eckart: *Hirnphysiologische Grundlagen des Übens.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 47–67

Bollnow, Otto Friedrich: *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen.* Freiburg: Herder 1978

Brand, Marc: *„Sie hat mir gezeigt, dass das Spielen Spaß macht". Im Modell „Übe-Coaching" sind Jugendliche ideale LernpartnerInnen von Kindern.* In: *Üben & Musizieren* 28 (2011), Nr. 1, S. 40–41

Candolini, Gernot: *Schule der Kinder. Leben und Lernen mit Montessori.* München: Kösel 2007

Chua, Amy: *Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte.* München: Nagel & Kimche 2011

Dartsch, Michael: *Üben im Vorschul- und Grundschulalter.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 205–228

Drosdowski, Günther (Hrsg.): *Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache.* (= Der Duden 7), Mannheim: Dudenverlag 1989, 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage

Ernst, Anselm: *Üben – oder das Üben üben?* In: *Üben & Musizieren* 2 (1985), Nr. 6, S. 419–422

Ernst, Anselm: *„Aber zu Hause hab' ich's noch gekonnt…".* In: *Üben & Musizieren* 20 (2003), Nr. 1, S. 8–13

Ernst, Anselm: *Didaktik des Übens.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 98–116

Gellrich, Martin: *Selbständig üben lernen. Hilfestellungen für Kinder.* In: *Üben & Musizieren* 8 (1991), Nr. 5, S. 7–12

Gellrich, Martin: *Woher kommt die Lust zum Üben? Ein Überblick über die Faktoren, welche die Übemotivation beeinflussen.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik.* Mainz: Schott 1997, S. 101–127

3 Vergleiche dazu auch die zahlreichen weiteren Literaturhinweise im Text.

Gordon, Edwin E.: *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns. A Music Learning Theory.* Chicago: G.I.A Publications ⁶1997

Hartmann, Wolfgang (Hrsg.); Nykrin, Rudolf (Hrsg.); Regner, Hermann (Hrsg.): *Musik und Tanz für Kinder. Wir lernen ein Instrument.* Mainz: Schott 1999–2007

Heilbut, Peter: *Klavier spielen. Früh-Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis.* Mainz: Schott 1993

Hildebrandt, Horst: *Üben und Gesundheit. Ausgewählte musikphysiologische Aspekte des Übens und ihre besondere Bedeutung für den Ausbildungs- und Berufsalltag.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 67–97

Jabusch, Hans-Christian; Altenmüller, Eckart: *Denken statt spielen. Mentale Übetechniken für Musiker.* In: *Das Orchester* 56 (2008), Nr. 6, S. 21–23

Klees-Dacheneder, Ulrike; Campo, Anne Christina: *Mentales Training in der Musik. Wie man als Musiker Stress vermeiden und dadurch seine künstlerische Leistung steigern kann.* In: *Üben & Musizieren* 11 (1994), Nr. 6, S. 3–9

Klöppel, Renate: *Mentales Training für Musiker. Leichter Lernen – sicherer auftreten.* Kassel: Bosse 1996

Klöppel, Renate; Altenmüller, Eckart: *Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis.* Mainz: Schott 2013, 6., überarbeitete Auflage, Neuauflage

Knodt, Peter: *„Neues" vom Üben. Mit dem Lernspiel „Praktissimo" können SchülerInnen beim Üben selbst Regie führen.* In: *Üben & Musizieren* 26 (2009), Nr. 6, S. 28–30

Kruse-Weber, Silke (Hrsg.): *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten.* (= *Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik*), Mainz: Schott 2012

Langeheine, Linda: *Üben mit Köpfchen. Mentales Training für Musiker.* Frankfurt am Main: Zimmermann 1996

Langeheine, Linda: *Üben? – Und wie!? Die Übefibel mit Tipps und Tricks für ein besseres Üben für Kinder ab 10 Jahren und Alle, die das Üben üben wollen.* Frankfurt am Main: Zimmermann 1999

Lehmann, Andreas C.: *Lernen / Üben.* In: Motte-Haber, Helga de la (Hrsg.); Loesch, Heinz von (Hrsg.); Rötter, Günther (Hrsg.); Utz, Christian (Hrsg.): *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft.* (= *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft* 6), Laaber: Laaber 2010, S. 264–268

Leimer, Karl: *Modernes Klavierspiel nach Leimer-Gieseking.* Mainz: B. Schott's Söhne 1930

Mahlert, Ulrich: *Die wichtige Rolle der Eltern bei der Instrumentalausbildung ihrer Kinder.* In: *Üben & Musizieren* 7 (1990), Nr. 2, S. 68–75

Mahlert, Ulrich: *Elternpädagogik im Bereich des Instrumentalunterrichts.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik.* Mainz: Schott 1997, S. 304–334

Mahlert, Ulrich: *Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 9–46

Mahlert, Ulrich: *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht.* Mainz: Schott 2011

Mantel, Gerhard: *Üben schwerer Stellen nach dem Prinzip der rotierenden Aufmerksamkeit.* In: *Üben & Musizieren* 1 (1984), Nr. 3, S. 147–150

Mantel, Gerhard: *Cello üben. Einer Methodik des Übens für Streicher. Von der Analyse zur Intuition.* Main: Schott 1999, 2., ergänzte Auflage

Mantel, Gerhard: *Einfach Üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten.* Mainz: Schott 2001

Mantel, Gerhard: *Üben und Sprechen.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 336–346

Martienssen, Carl Adolf: *Schöpferischer Klavierunterricht.* Leipzig: Breitkopf & Härtel ²1957

Maute, Matthias: *Blockflöte & Improvisation. Formen und Stile durch die Jahrhunderte. Eine Anleitung.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2005

Molsen, Uli: *Kurs: Richtiges Üben. Erfahrungen und Anregungen in Modellen und Literaturbeispielen.* Hamburg: Sikorski 1986

Neuhaus, Heinrich: *Die Kunst des Klavierspiels.* Herausgegeben von Astrid Schmidt-Neuhaus, Köln: Gerig 1967

Orloff-Tschekorsky, Tatjana: *Mentales Training in der musikalischen Ausbildung. Das Orloff-Mentalsystem.* Aarau: Nepomuk 1996

Petrat, Nicolai: *Kinder machen gerne Musik. Was Eltern wissen sollten.* Freiburg: Herder 2003
Petrat, Nicolai: *Motivieren zur Musik. Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht.* Kassel: Bosse 2007
Pohl, Christian A.: *Mentales Üben.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 287–311

Reidick, Michael: *Kleiner Übeleitfaden. Erste Hilfe für Eltern bei der Organisation des Übealltags ihrer Kinder.* In: *Üben & Musizieren* 22 (2005), Nr. 6, S. 30–32
Richter, Christoph: *Üben als Musizieren.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben: Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 117–135
Röbke, Peter: *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts.* Mainz: Schott 2000
Röbke, Peter: *Vom Umgang mit Fehlern beim Üben.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 370–382
Rüdiger, Wolfgang: *Üben im Ensemble.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 156–187
Rüdiger, Wolfgang: *Der musikalische Körper. Ein Übungs- und Vergnügungsbuch für Spieler, Hörer und Lehrer.* Mainz: Schott 2007
Rüdiger, Wolfgang: *Über einen Ausspruch Ernst Blochs und über die so genannte Technik in der Musik.* In: Loritz , Martin D. (Hrsg.); Becker, Andreas (Hrsg.); Eberhard, Daniel Mark (Hrsg.) et al.: *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag.* (= *Forum Musikpädagogik* 100), Augsburg: Wießner 2011, S. 219–240

Saxer, Marion: *Spiel- und Übe-Anweisungen für motorische Automatisierungsprozesse beim Instrumentalspiel. Ergebnisse der Motorikforschung in der musikpädagogischen Diskussion.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 229–241
Schatt, Peter W.: *Einführung in die Musikpädagogik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007
Schiller, Friedrich: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen.* Mit den Augustenburger Briefen und herausgegeben von Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Reclam 2000, original: 1795
Schnabel, Artur: *Aus dir wird nie ein Pianist.* Hofheim: Wolke 1991
Schneider, Francis: *Üben – was ist das eigentlich? Neue Erkenntnisse, alte Weisheiten. Tipps für die Praxis – eine Art Puzzle.* Aarau: Nepomuk 1992
Sloterdijk, Peter: *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 2009

Üben & Musizieren 27 (2010), Nr. 5: *Medien und Materialien*
Uhde, Jürgen: *Eine Theorie des Übens am Klavier*, in: *Musica* 27 (1973), Nr. 1, S. 19–24

Widmaier, Martin: *Differenzielles Lernen. Sachgemäßes Üben im Randbereich des Lösungsraums.* In: *Üben & Musizieren* 24 (2007), Nr. 3, S. 48–51
Widmaier, Martin: *Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier.* (= *Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik*). Mainz: Schott 2016
Wieland, Renate; Uhde, Jürgen: *Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens. Über den Interpreten und den Körper als Instrument der Musik.* Kassel: Bärenreiter 2002

4.5 Methoden im Instrumentalunterricht

Altenmüller, Eckart: *Hirnphysiologische Grundlagen des Übens.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 47–66

Bauer, Joachim: *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone.* München: Heyne 2006

Edelmann, Walter; Wittmann, Simone: *Lernpsychologie.* Weinheim: Beltz 2012, 7., vollständig überarbeitete Auflage
Ernst, Anselm: *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis.* Mainz: Schott 2012

Klingberg, Lothar: *Einführung in die Allgemeine Didaktik.* Berlin: Volk und Wissen [7]1989

Mahlert, Ulrich: *Mimesis und Imitatio. Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht.* In: *Üben & Musizieren* 15 (1998), Nr. 5, S. 12–19

Mantel, Gerhard: *Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten.* Mainz: Schott [2]2003

Oberhaus, Lars: *Dieser Weg wird kein leichter sein! Quo vadis Musikmethodik? Rezension von Heukäufer, Norbert (Hrsg.) (2007): Musik-Methodik (Berlin: Cornelsen Scriptor) und Beiderwieden, Ralf (2008): Musik unterrichten (Kassel: Bosse).* Elektronischer Artikel in der *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 2010, http://www.zfkm.org/10-oberhaus.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Regenspurger, Katja; Seidel, Egbert J.; Fischer, Alexander; Günther, Petra: *Kurzer Fuß und langer Atem. Methoden und Konzepte zur Prophylaxe und Behandlung musikerspezifischer Beschwerden.* In: *Üben & Musizieren* 28 (2011), Nr. 2, S. 6–11

Venus, Dankmar: *Unterweisung im Musikhören.* Wuppertal: Aloys Henn 1969

4.6 Unterrichtsmaterialien

Borges, Yara: *Wie beurteile ich eine Klavierschule? Praktischer Leitfaden für den Klavierunterricht.* (= *Forum Musikpädagogik* 150), Augsburg: Wißner 2020

Rogg, Stefanie: *Aufgabenstellung – Zentrum der didaktischen Funktionen des Musikbuchs. Historische und systematische Aspekte.* (= *Musik. Kontexte. Perspektiven. Schriftenreihe der Institute für Musikpädagogik und Europäische Musikethnologie an der Universität zu Köln* 8), München: Allitera 2017

Uhlig, Dietlind: *Meister-Klasse. Instrumentalschulen für Holzbläser oder: „Manchmal finde ich auch einen Schüler, der zu einer Schule passt …“.* In: *Üben & Musizieren* 19 (2002), Nr. 3, S. 19–27

4.7 Unterrichtsdramaturgie

Busch, Barbara: *Unterrichtsgestaltung: instrumentales, vokales und Elementares Musizieren.* In: Dartsch, Michael (Hrsg.); Knigge, Jens (Hrsg.); Niessen, Anne (Hrsg.); Platz, Friedrich (Hrsg.); Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse.* Münster: Waxmann 2018, S. 360–364

Ernst, Anselm: *Didaktik des Übens.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 98–116

5.1 Propädeutischer Instrumentalunterricht für Kinder ab fünf Jahren unter Berücksichtigung des instrumentalen Anfangsunterrichts

Bacsalmasi, Katharina; Beyer, Antje; Peter, Wolfgang: *INKA – Das Instrumentenkarussell. Orientierungsjahr für Kinder. Instrumente ausprobieren, singen, spielen und vieles mehr.* Zürich: Hug 2007

Busch, Barbara; Metzger, Barbara: *Geisterstunde in der Grundschule. Elementare Musikpädagogik als Anstoß für den instrumentalen Gruppenunterricht.* In: *Üben & Musizieren* 26 (2009), Nr. 1, S. 6–11

Busch, Barbara; Metzger, Barbara: *Orientierungsangebote für Kinder ab 5 Jahren unter Berücksichtigung des frühen Instrumentalunterrichts.* In: Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Bildungsplan für die Elementarstufe / Grundstufe.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 2010, S. 65–72

Buchborn, Thade: *Nicht nur zwischen Tür und Angel. Kooperationen zwischen Instrumentallehrkräften und SchulmusikerInnen brauchen Aufmerksamkeit, Zeit und Strukturen.* In: Bradler, Katharina (Hrsg.): *Klasse gespielt! Praktische*

Tipps zum Umgang mit heterogenen Gruppen im Instrumentalunterricht. (= *Üben & Musizieren spezial*), Mainz: Schott 2012, S. 30–35

Hartmann, Wolfgang (Hrsg.); Nykrin, Rudolf (Hrsg.); Regner, Hermann (Hrsg.): *Musik und Tanz für Kinder. Wir lernen ein Instrument.* Mainz: Schott 1999–2007

Marx, Elena: *Schnupperkurs. Konzept und Materialien für ein Instrumentenkarussell.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2005

Üben & Musizieren 22 (2005), Nr. 6: *Eltern*
Üben & Musizieren 36 (2019), Nr. 6: *Kooperation lernen*

5.2 Schülervorspiele konzipieren

Busch, Barbara: *Rollentausch. Jugendliche als KonzertpädagogInnen.* In: *Musik & Bildung* 39 (2007), Nr. 2, S. 36–40

Rüdiger, Wolfgang: *Gedanken und Thesen zur Konzertpädagogik.* In: *Üben & Musizieren* 18 (2001), Nr. 1, S. 6–13
Rüdiger, Wolfgang; Stiller, Barbara: *„Musik ist los – ein Streifzug durch das 20. Jahrhundert". Zur Vermittlung neuer Musik am Beispiel eines Kinderkonzerts.* In: Nimczik, Ortwin (Hrsg.): *Musik – Vermittlung – Leben. Festschrift für Ernst Klaus Schneider.* (= *Detmolder Hochschulschriften* 3), Essen: Verlag Die blaue Eule 2001, S. 86–115

Schulz, Johann Abraham Peter: *Vortrag (Redende Künste)* und *Vortrag (Musik).* In: Sulzer, Johann Georg (Hrsg.): *Allgemeine Theorie der schönen Künste. Theil 4.* Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von Giorgio Tonelli, Hildesheim: Olms 1970, S. 691–715, Reprint der 2., vermehrten Auflage Leipzig 1792–1794, original 1771–1774
Schneider, Ernst Klaus (Hrsg.); Stiller, Barbara (Hrsg.); Wimmer, Constanze (Hrsg.): *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder.* Regensburg: ConBrio 2011
Spiekermann, Reinhild: *Notenbücher für kleine Leute. Neue Formen für Klassenvorspiele.* In: *Üben & Musizieren* 29 (2012), Nr. 6, S. 34–38
Stiller, Barbara: *Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder.* Regensburg: ConBrio 2008

Twelsiek, Monika (Hrsg.): *Bilderklavier. Piano Pictures.* Heft 1–4, Mainz: Schott 2008–2010. (Heft 1: *Hexen, Feen und Gespenster*, Heft 2: *Tiere*, Heft 3: *Musikalische Späße*, Heft 4: *Weltreise*)

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Qualität durch Motivation. Leistungsanreize – Leistungsüberprüfung.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 2004
Vogt-Kluge, Irene: *Vorspiele. Weg von der Leistungsdemonstration – hin zum Musizieren.* In: *Üben & Musizieren* 17 (2000), Nr. 3, S. 44–49

Wüstehube, Bianka: *Lampen-Fieber oder nur erhöhte Temperatur? Vorspiele an der Musikschule.* In: *Üben & Musizieren* 13 (1996), Nr. 2, S. 25–28
Wüstehube, Bianka: *Aus Vorspielen werden Konzerte von Kindern für Kinder.* In: Stiller, Barbara (Hrsg.); Wimmer, Constanze (Hrsg.); Schneider, Ernst Klaus (Hrsg.): *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln – gestalten – erleben.* Regensburg: ConBrio 2002, S. 167–173
Wüstehube, Bianka: *Achtung: Auftritt! Ideen zum Klassenvorspiel an der Musikschule. Üben & Musizieren spezial*, Mainz: Schott 2005
Wüstehube, Bianka; Nykrin, Rudolf: *Geige spielen und lernen. Handbuch für den Unterricht.* Mainz: Schott 2001

5.3 Musizieren im Ensemble

Busch, Sigi: *Improvisation auf der Basis von Klang.* In: *Üben & Musizieren* 16 (1999), Nr. 2, S. 47–55
Bruckner, Karl; Diermeier, Joseph; Dobretsberger, Barbara et al.: *Children on Stage – Bühne frei für Kinder!* Wien: Universal Edition 1996–2002

Bruggaier, Achim; Bruggaier, Eduard: *Das Schulorchester: Anspruch und Realität. Probleme und Lösungen.* Schott: Mainz 1992

Diederich, Henner: *Folklore. Einführung und Arrangements.* (= *Musikpraxis in der Schule* 3), Kassel: Bosse 2001

Geller, Doris: *Praktische Intonationslehre für Instrumentalisten und Sänger. Mit Übungsteil.* Kassel: Bärenreiter 1997

Harnischmacher, Christian: *Lernkompetenz durch produktives Üben und Proben.* In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.); Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis.* (= *Forum Musikpädagogik* 41), Augsburg: Wißner 2001, S. 217–230

Hempel, Christoph: *Arrangieren für gemischte Besetzungen.* In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.); Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis.* (= *Forum Musikpädagogik* 41), Augsburg: Wißner 2001, S. 175–198

Hölderlin, Friedrich: *Brot und Wein.* In: Schmidt, Jochen (Hrsg.): *Friedrich Hölderlin. Sämtliche Werke und Briefe.* Bd. 1: *Gedichte.* (= *Bibliothek deutscher Klassiker* 80), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1992, S. 285–291 [= Hölderin 1992a]

Hölderlin, Friedrich: *Die Titanen.* In: Schmidt, Jochen (Hrsg.): *Friedrich Hölderlin. Sämtliche Werke und Briefe.* Bd. 1: *Gedichte.* (= *Bibliothek deutscher Klassiker* 80), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1992, S. 390–392 [= Hölderlin 1992b]

Kaiser, Ulrich; Gerlitz, Carsten: *Arrangieren und Instrumentieren. Barock bis Pop.* Lernprogramm. Mit Arbeitsbögen und Audiotracks auf CD. Kassel: Bärenreiter 2005

Kissenbeck, Andreas: *Arrangieren. Ein Praxis-Kurs für Einsteiger und Fortgeschrittene.* Schott: Mainz 2011

Krieger, Severin: *Im Ensemble ein Instrument erlernen. Chancen und Grenzen des Ensembleunterrichts. Eine explorative Studie.* Masterarbeit. Würzburg: Hochschule für Musik 2018

Mahlert, Ulrich: *Zur Didaktik und Methodik des Ensemblespiels in der Musikschule.* In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.); Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis.* (= *Forum Musikpädagogik* 41), Augsburg: Wißner 2001, S. 65–93

Mehlig, Rainer (Hrsg.): *Gemeinsam Musizieren. Wege aus der Vereinzelung.* Dokumentation zum Musikschulkongress 1993, Braunschweig, 14.–16. Mai 1993, Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 1994

Meyer, Hilbert: *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband.* Berlin: Cornelsen Scriptor [13]2010

Nimczik, Ortwin; Rüdiger, Wolfgang: *Instrumentales Ensemblespiel. Übungen und Improvisationen – klassische und neue Modelle.* Material- und Basisband, Regensburg: ConBrio 1997

Nejati, Nicola: *Ensemblespiel von Anfang an.* In: *Üben & Musizieren* 17 (2000), Nr. 2, S. 8–19

Richter, Christoph: *Gemeinsam musizieren.* In: Richter, Christoph (Hrsg.): *Instrumental- und Vokalpädagogik.* Band 1: *Grundlagen.* (= *Handbuch der Musikpädagogik* 2), Kassel: Bärenreiter 1993, S. 328–371

Röbke, Peter: *Musikschule – wozu?* Atzenbrugg: Volkskultur Niederösterreich 2004

Rüdiger, Felicitas: *Saitenhüpfer. Ensemblespiel von Anfang an.* In: *Üben & Musizieren* 31 (2014), Nr. 6, S. 27–30

Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.); Gagel, Reinhard (Hrsg.): *Ensembleleitung Neue Kammermusik. Dokumentation und Arbeitshilfe des Modellprojekts.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 2004

Rüdiger, Wolfgang: *Vom Wesen des Ensemblespiels. 20 Annäherungen.* In: *Üben & Musizieren* 22 (2005), Nr. 4, S. 11 [= Rüdiger 2005a]

Rüdiger, Wolfgang: *Instrumentalensemble, -musizieren.* In: Helms, Siegmund (Hrsg.); Schneider, Reinhard (Hrsg.); Weber, Rudolf (Hrsg.): *Lexikon der Musikpädagogik.* Kassel: Bosse 2005, S. 110–112 [= Rüdiger 2005b]

Rüdiger, Wolfgang: *Instrumentalensembleleitung.* In: Helms, Siegmund (Hrsg.); Schneider, Reinhard (Hrsg.); Weber, Rudolf (Hrsg.): *Lexikon der Musikpädagogik.* Kassel: Bosse 2005, S. 112–113 [= Rüdiger 2005c]

Rüdiger, Wolfgang: *Üben im Ensemble.* In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel [2]2007, S. 156–187

Rüdiger, Wolfgang: *Ensemble & Improvisation. Musiziervorschläge für Laien und Profis von Jung bis Alt.* Regensburg: ConBrio 2015 [= Rüdiger 2015a]

Rüdiger, Wolfgang: *Der Einzelne und der Geist des Ganzen. Wie wird ein Ensemble zum Ensemble?* In: *Üben & Musizieren* 32 (2015), Nr. 6, S. 6–11 [= Rüdiger 2015b]

Üben & Musizieren 31 (2014), Nr. 5: Arrangieren

Üben & Musizieren 32 (2015), Nr. 6: Ensembles leiten

Schafer, R. Murray: *Anstiftung zum Hören. Hundert Übungen zum* Hören *und* Klänge Machen. Aarau: Nepomuk 2002
Schwabe, Matthias: *Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene.* Kassel: Bärenreiter 1992
Spanhove, Bart: *Das Einmaleins des Ensemblespiels. Ein Leitfaden des Flanders Recorder Quartet für Blockflötenspieler und -lehrer.* Mit einem historischen Kapitel von David Lasocki, Celle: Moeck 2002
Stockhausen, Karlheinz: *Aus den sieben Tagen.* Werk Nr. 26, Wien: Universal Edition 1970

Tarkmann, Andreas N.: *Arrangieren für Kammermusikensembles.* Düsseldorf: Staccato-Verlag 2010
Terhag, Jürgen: *Live-Arrangement und Live-Komposition. Gruppenorientierte Methoden für Hochschule und Fortbildung.* In: Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Populäre Musik und Pädagogik. Grundlagen und Praxismaterialien.* Band 1, Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik 1994, S. 183–201
Terhag, Jürgen; Winter, Jörn Kalle: *Live-Arrangement. Vom Pattern zur Performance.* Lehrbuch mit DVD, Mainz: Schott 2012
Tomasello, Michael: *Warum wir kooperieren.* Berlin: Suhrkamp 2010

Uerlichs, Frauke: *Kinder machen Kammermusik. Frühes Ensemblespiel für Klavierschüler.* In: *Üben & Musizieren* 10 (1993), Nr. 1, S. 3–16

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Klavierspieler als Musizierpartner. Literaturverzeichnis und Notenbeispiele.* Arbeitshilfen für die Instrumente Blockflöte, Flöte, Violine und Cello, Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 1996
Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Strukturplan des VdM. Der Weg zur Musik durch die Musikschule.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 2009, http://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan2009/index.html (Zugriff: 10. Dezember 2015)
Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Lehrplan Kammermusik.* Kassel: Bosse 2013

6 Nachdenken über instrumentalpädagogische Praxis

Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor 2004

6.1 Instrumentalunterricht beobachten und bewerten

Aebli, Hans: *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus.* Stuttgart: Klett-Cotta [10]1998

Böhm, Winfried: *Wörterbuch der Pädagogik.* Stuttgart: Kröner 1982, 12., neuverfasste Auflage

Doerne, Andreas: *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2010

Fahrner, Dieter: *Begeisternd und kompetent unterrichten. Menschliche und fachliche Professionalität für Instrumental- und Musiklehrer.* (= *Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik*), Mainz: Schott 2013

Ernst, Anselm: *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis.* Mainz: Schott 2012

Gymnich, René: *PädPsych. Das pädagogische Lexikon für Schule und Studium.* Hohengehren: Schneider [2]2000

Heid, Helmut: *Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 2000, S. 41–51
Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer 2010

Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz 2010, 5., überarbeitete Auflage

Mahlert, Ulrich: *Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht – Möglichkeiten und Probleme*. In: Bastian, Hans-Günther (Hrsg.): *Musik be-greifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung*. Mainz: Schott 1999, S. 54–71

Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor 2004

Terhart, Ewald: *Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16 (2002), Nr. 2, S. 77–86

Topsch, Wilhelm: *Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht*. Neuwied: Luchterhand 2002

Voigt, Jörg: *Unterrichtsbeobachtung*. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.); Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe*. Weinheim: Juventa 2003, S. 785–794

6.2 Instrumentalunterricht planen

Busch, Barbara: *Unterrichtsgestaltung: instrumentales, vokales und Elementares Musizieren*. In: Dartsch, Michael (Hrsg.); Knigge, Jens (Hrsg.); Niessen, Anne (Hrsg.); Platz, Friedrich (Hrsg.); Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann 2018, S. 360–364

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Lehrplanwerk*. Lehrpläne zu allen Fächern mit jeweils einem allgemeinen Teil und einem Fachteil. Kassel: Bosse. Eine Übersicht findet sich unter www.musikschulen.de/musikschulen/lehrplanwerk/index.html (Zugriff: 10. Dezember 2015). Die Lehrpläne werden zyklisch aktualisiert und erscheinen daher in unterschiedlichen Jahren.

6.3 Instrumentalpädagogik im Spiegel der Fachliteratur[4]

Abel-Struth, Sigrid: *Grundriss der Musikpädagogik*. Mainz: Schott 2005, 2., ergänzte Auflage

Bohl, Thorsten: *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr ...* Weinheim: Beltz 2008, 3., überarbeitete Auflage

Busch, Barbara: *Querflöte – Schulen*. In: Adorján, András (Hrsg.); Meierott, Lenz (Hrsg.): *Lexikon der Flöte. Flöteninstrumente und ihre Baugeschichte – Spielpraxis – Komponisten und ihre Werke – Interpreten*. Laaber: Laaber 2009, S. 632–640

Clausen, Bernd (Hrsg.): *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. (= *Musikpädagogische Forschung* 31), Essen: Die blaue Eule 2011

Hemming, Jan: *Systematische Musikwissenschaft. Einführung und Standortbestimmung*. In: Knaus, Kordula (Hrsg.); Zedler, Andrea (Hrsg.): *Musikwissenschaft studieren. Arbeitstechnische und methodische Grundlagen*. München: Herbert Utz 2012, S. 153–162

Kraemer, Rudolf-Dieter: *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. (= *Forum Musikpädagogik* 55), Augsburg: Wißner 2004

Meyer, Hilbert: *Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger*. Berlin: Cornelsen Scriptor 1997

Niedermair, Klaus: *Recherchieren und Dokumentieren. Der richtige Umgang mit Literatur im Studium*. Konstanz: UVK 2010

Stary, Joachim; Kretschmer, Horst: *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium*. Berlin: Cornelsen [5]2003

4 Vergleiche dazu auch die zahlreichen weiteren Literaturhinweise im Text.

Uhlig, Dietlind: *Meister-Klasse. Instrumentalschulen für Holzbläser oder: „Manchmal finde ich auch einen Schüler, der zu einer Schule passt ...“.* In: *Üben & Musizieren* 19 (2002), Nr. 3, S. 19–27

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Lehrplanwerk.* Lehrpläne zu allen Fächern mit jeweils einem allgemeinen Teil und einem Fachteil. Kassel: Bosse. Eine Übersicht findet sich unter www.musikschulen.de/musikschulen/lehrplanwerk/index.html (Zugriff: 10. Dezember 2015). Die Lehrpläne werden zyklisch aktualisiert und erscheinen daher in unterschiedlichen Jahren.

6.4 Wissenschaftliches Arbeiten im Kontext der Instrumentalpädagogik

Flick, Uwe: *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge.* Reinbek: Rowohlt 2009

Friedrichs, Jürgen: *Methoden empirischer Sozialforschung.* Opladen: Westdeutscher Verlag [14]1990

Fölling-Albers, Maria: *Planung eines Dissertationsvorhabens, Erstellung eines Exposés.* In: Einsieder, Wolfgang (Hrsg.); Fölling-Albers, Maria (Hrsg.); Kelle, Helga (Hrsg.); Lohrmann, Katrin (Hrsg.): *Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung.* Münster: Waxmann 2013, S. 93–119

Kron, Friedrich W.: *Wissenschaftstheorie für Pädagogen.* München: Ernst Reinhardt 1999

Kuckartz, Udo: *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung.* In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* Hamburg: Rowohlt Taschenbuch 2002, 5., mit einer aktualisierten Auswahlbibliographie versehene Auflage, S. 543–567

Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* Weinheim: Beltz 2002, 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage

Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz [8]2003

Niedermair, Klaus: *Recherchieren und Dokumentieren. Der richtige Umgang mit Literatur im Studium.* Konstanz: UVK 2010

Pfeifer, Wolfgang: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1995, 2., ungekürzte durchgesehene Auflage

Stary, Joachim; Kretschmer, Horst: *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium.* Berlin: Cornelsen [5]2003

Tenorth, Heinz-Elmar; Lüders, Christian: *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 1: Hermeneutische Methoden.* In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* Reinbek: Rowohlt 2002, 5., mit einer aktualisierten Auswahlbibliographie versehene Auflage, S. 519–542

Topsch, Wilhelm: *Leitfaden Examensarbeit für das Lehramt. Bachelor- und Masterarbeiten im pädagogischen Bereich.* Weinheim: Beltz 2006, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage

7.1 Professionalisierung der Instrumentalpädagogik

Abel-Struth, Sigrid: *Grundriss der Musikpädagogik.* Mainz: Schott 2005, 2., ergänzte Auflage

ALMS (Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.): *Home*, http://www.alms-musik.de (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Ardila-Mantilla, Natalia: *Was macht eigentlich ein Berufsmusiker? Instrumentalpädagogik als Beruf: Tendenzen und neue Herausforderungen.* In: *Üben & Musizieren* 27 (2010), Nr. 6, S. 24–28

Bäuerle-Uhlig, Dietlind: *Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik.* Essen: Die Blaue Eule 2003

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: *Berufsfachschulen für Musik.* O. J., http://www.km.bayern.de/kunst-und-kultur/musik/ausbildung/berufsfachschulen.html (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Berg, Ivo Ignaz: *Üben, Musizieren und Kooperieren? Zum Berufsbild und Selbstverständnis von Lehrenden der Instrumentalpädagogik.* In: Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven (= Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik)* Mainz: Schott 2018, S. 51–67

Bossen, Anja: *Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern. Ergebnisse der Umfrage der Fachgruppe Musik der ver.di von März 2012 – Mai 2012.* ver.di Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft 2012, https://musik.verdi.de/++file++519493716f68442c1e000108/download/Ergebnisse-Umfrage-2012.pdf (Zugriff: 30. April 2020)

Bossen, Anja: *Verschoben zwischen Nicht-Zuständigkeiten. Wie die Politik sich zur katastrophalen sozialen und Einkommenssituation der Musikschullehrkräfte verhält.* In: *Musikschule Direkt* I/2014 (Supplement der Zeitschrift *Üben & Musizieren* 31 (2014), Nr. 1, S. 2–4

Brendel, Franz: *Geist und Technik im Clavier-Unterricht. Andeutungen zur methodischen Gestaltung desselben unter technischen, pädagogischen und künstlerischen Gesichtspuncten. Für Lehrer und Lernende, Eltern und Erzieher.* Leipzig: Siegel 1867

Breslaur, Emil: *Abhilfe eines Uebelstandes.* In: *Der Klavierlehrer. Musikpädagogische Zeitschrift für alle Gebiete der Tonkunst* 10 (1887), Nr. 10, S. 103

Brüning, Walter (Hrsg.); Fischer, Erwin (Hrsg.); Thorbeck, Joachim (Hrsg.); Wollong, Hans-Ludwig (Hrsg.): *Die Musikschule in der Deutschen Demokratischen Republik. Funktion und Leistungsangebot. Arbeitsweise. Historische Aspekte.* Berlin: Verlag Neue Musik 1985

Bundesverband der freien Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Startseite.* O. J., http://www.freie-musikschulen.de (Zugriff: 27. Oktober 2020)

Busch, Barbara: *Künstler oder Pädagoge?! Ein Rollenkonflikt begleitet die Professionalisierung der Instrumentalpädagogik.* In: Busch, Barbara (Hrsg.): *Einfach musizieren!? Studientexte zur Instrumentalpädagogik.* (= *Forum Musikpädagogik* 81), Augsburg: Wißner 2012, 2., überarbeitete Auflage, S. 11–24 [= Busch 2012a]

Busch, Barbara: *Von musikalischen Mäusen, Bären und Hasen. Instrumentalschulen zwischen Ernst und Entertainment.* In: Busch, Barbara (Hrsg.): *Einfach musizieren!? Studientexte zur Instrumentalpädagogik.* (= *Forum Musikpädagogik* 81), Augsburg: Wißner 2012, 2., überarbeitete Auflage, S. 79–94 [= Busch 2012b]

Dartsch, Michael: *Außerschulische Musikerziehung.* Online herausgegeben vom Deutschen Musikrat und dem Deutschen Musikinformationszentrum, 2012, http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsch.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

dbb beamtenbund und tarifunion: TVöD Anlage 1 - Entgeltordnung (VKA) 2017. Online verfügbar unter: https://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/tarifvertraege/2017_TVoeD_Entgeltordnung_VKA.pdf (Zugriff: 7. April 2020)

Doflein, Erich: *Pädagogik der Musik. Teil A.* In: Blume, Friedrich (Hrsg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik.* Bd. 10: *Oper – Rappresentazione.* Kassel: Bärenreiter 1962, Sp. 573–599

Ehrenfort, Karl Heinrich: *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart.* Mainz: Schott 2005

Engel, Julia: *Berufsbewußtsein: Mangelhaft. Über die Ausbildungssituation von InstrumentalpädagogInnen am Beispiel Schlagzeug-Ausbildung.* In: *Üben & Musizieren* 13 (1998), Nr. 1, S. 14–17

Gellrich, Martin: *Die Disziplinierung des Körpers. Anmerkungen zum Klavierunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.* In: Pütz, Werner (Hrsg.): *Musik und Körper.* Essen: Die Blaue Eule 1990, S. 107–138

Grosse, Thomas: *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen.* (= *Forum Musikpädagogik* 76), Augsburg: Wißner 2006

Gruhn, Wilfried: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung.* Hofheim: Wolke 2003, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage

Hahn, Georg Joachim Joseph: *Der nach der neuern Art wohl unterwiesene General-Baß-Schüler, oder Gespräch zwischen einem Lehrmeister und Scholaren von dem General-Baß* ... Augsburg: J. J. Lotter 1768, 2., verbesserte und vermehrte Auflage

Hirschmann, Karl-Friedrich: *Private Musikerziehung in Deutschland.* In: *Internationale Zeitschrift für Erziehung* 8 (1939), Nr. 5/6, S. 346–349

Hochschulausschuss der Kultusministerkonferenz: *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010. Auslegungshinweise. (Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2011).* http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Kestenberg, Leo: *Musikerziehung und Musikpflege.* Leipzig: Quelle & Meyer [2]1927

Kinkel, Johanna: *Acht Briefe an eine Freundin über Clavier-Unterricht*. Straubenhardt: Antiquariat-Verlag Zimmermann 1989, Reprotechnischer Nachdruck der Original-Ausgabe, Stuttgart 1852

Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): *Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation*. Essen: Die Blaue Eule 1992

Kruse-Weber, Silke: *Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2005

Lachner, Jürgen (Bearb.); Herzog, Elisabeth (Bearb.): *Zur Geschichte des Deutschen Tonkünstlerverbandes*. O. J., als Download verfügbar unter: http://www.dtkv.org/images/pdfs/geschichte%20des%20deutschen%20tonknstler verbandes_2012-09-11.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Lessing, Wolfgang: *Erfahrungsraum Spezialschule. Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. Bielefeld: transcript 2017

Lindemann, Stefan: *Man lebt nicht nur von Luft und Klang... Zur Existenzgründung freiberuflicher MusikpädagogInnen*. In: *Üben & Musizieren* 19 (2002), Nr. 2, S. 19–21

Lühr, Rüdiger: *Ratgeber Musikschullehrkräfte*. Herausgegeben von der ver.di Fachgruppe Musik, Berlin: Fata Morgana 2011

Marx, Adolf Bernhard: *Allgemeine Musiklehre. Ein Hülfsbuch für Lehrer und Lernende in jedem Zweige musikalischer Unterweisung*. Leipzig: Breitkopf & Härtel 1841, 2., vermehrte und verbesserte Auflage

Marx, Adolf Bernhard: *Die Musik des 19. Jahrhunderts und ihre Pflege. Methode der Musik*. Leipzig: Breitkopf & Härtel ²1873

Mattheson, Johann: *Kleine General-Baß-Schule*. Hamburg: Kißner 1735

Mieg, Harald: *Problematik und Probleme der Professionssoziologie*. In: Mieg, Harald (Hrsg.); Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie*. Konstanz: UVK 2003, S. 11–46

Moore, Wilbert E.: *The Professions: Roles and Rules*. New York: Russel Sage Foundation 1970

Mozart, Wolfgang Amadeus: *Mozart. Briefe und Aufzeichnungen. Gesamtausgabe. Band III: 1780–1786*. Herausgegeben von der Internationalen Stiftung Mozarteum Salzburg, Kassel: Bärenreiter 1963

Nimczik, Ortwin; Bäßler, Hans; Altenburg, Detlef: *Ausbildung für Musikberufe*. Online herausgegeben vom Deutschen Musikrat und dem Deutschen Musikinformationszentrum, 2011, http://www.miz.org/static_de/themenportale /einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik_baessler_altenburg.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Quantz, Johann Joachim: *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*. Mit einer Einführung von Barthold Kuijken, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 1988, Faksimile-Reprint der Ausgabe Berlin 1752

Ramann, Lina: *Die Musik als Gegenstand des Unterrichts und der Erziehung. Vorträge zur Begründung e. allgemein-musikalischen Pädagogik für Künstler, Pädagogen u. Musikfreunde*. Leipzig: Merseburger 1868

Ramann, Lina: *Allgemeine musikalische Erzieh- und Unterrichtslehre der Jugend. Nebst einer speciellen Lehrmethode der Elementarstufen des Klavierspiels für Musikschulen und Musiklehrer überhaupt*. Leipzig: Heinrich Schmidt ²1873

Ramann, Lina: *Grundriss der Technik des Klavierspiels in drei Theilen*. Leipzig: Breitkopf & Härtel 1885

Rehberg, Karl: *Geschichte der Musikerziehung*. In: Fischer, Hans (Hrsg.): *Handbuch der Musikerziehung*. Berlin: Rembrandt 1954, S. 27–66

Rellstab, Johann Carl Friedrich: *Anleitung für Clavierspieler, den Gebrauch der Bachschen Fingersetzung, die Manieren und den Vortrag betreffend*. Berlin: Rellstabsche Musikhandlung 1790

Richter, Christoph: *Meister-Unterricht. Prinzipien der Meisterlehre früher und heute*. In: *Üben & Musizieren* 29 (2012), Nr. 3, S. 6–11

Rieger, Eva: *Einleitung*. In: Ramann, Lina: *Die Musik als Gegenstand des Unterrichts und der Erziehung. Vorträge zur Begründung e. allgemein-musikalischen Pädagogik für Künstler, Pädagogen u. Musikfreunde*. Herausgegeben von Reinhold Schmitt-Thomas, Frankfurt am Main: MPZ 1986, Reprint der Original-Ausgabe, Leipzig 1868, S. III–XV

Röbke, Peter: *Lehrkräfte als eierlegende Wollmilchsäue? Ein Plädoyer für das Ende der Überforderung*. In: *Üben & Musizieren* 29 (2012), Nr. 4, S. 16–20

Roske, Michael: *Studie zur Entwicklungsgeschichte des privaten Musikunterrichts*. Wolfenbüttel: Möseler 1978

Roske, Michael: *Sozialgeschichte des privaten Musiklehrers vom 17. zum 19. Jahrhundert. Mit Dokumentation*. (= *Musikpädagogik. Forschung und Lehre* 22), Mainz: Schott 1985

Roske, Michael: *Musikschule und Instrumentallehrer-Ausbildung im 19. Jahrhundert. Frühe oder vergebliche Ansätze einer Institutionalisierung des Wissenschaftsanspruchs der Musikpädagogik?* In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Musik-*

pädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1986 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (= *Musikpädagogik. Forschung und Lehre* Beiheft 3), Mainz: Schott 1989, S. 34–48

Roske, Michael: *Umrisse einer Sozialgeschichte der Instrumentalpädagogik.* In: Richter, Christoph (Hrsg.): *Instrumental- und Vokalpädagogik.* Band 1: *Grundlagen.* (= *Handbuch der Musikpädagogik* 2), Kassel: Bärenreiter 1993, S. 158–196

Salmen, Walter; Neuhoff, Hans; Weber-Krüger, Anne: *Der soziale Status des Musikers.* In: Motte-Haber, Helga de la (Hrsg.); Neuhoff, Hans (Hrsg.): *Musiksoziologie.* (= *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft* 4), Laaber: Laaber 2007, S. 183–211

Schmitt, Leonhard Clemens: *Geschichte des Ernestinischen Klerikal-Seminars zu Bamberg.* Bamberg: Buchner 1857

Schulte im Walde, Christoph: *Viel Licht und viel Schatten. Wie Musikschullehrkräfte ihren Berufsalltag erleben.* In: *Üben & Musizieren* 27 (2010), Nr. 6, S. 20–23

Spiekermann, Reinhild: *Die Hälfte gehört immer dem König. Wie Berufsbild und Berufsbewusstsein von Instrumentallehrkräften gestärkt werden können.* In: *Üben & Musizieren* 27 (2010), Nr. 6, S. 8–12

Tonkünstlerverband Bayern e. V. (Hrsg.): *Service-Angebot.* Landesverband Bayerischer Tonkünstler e. V. 2010, http://www.dtkvbayern.de/angebot (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Uhlig, Dietlind: *Auf dem Weg der Professionalisierung? Vom Jugend- und Volksmusiklehrer zur Instrumentalpädagogin.* In: *Üben & Musizieren* 19 (2002), Nr. 2, S. 26–31

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Der VdM Verband deutscher Musikschulen.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V., o. J., http://www.musikschulen.de/vdm (Zugriff: 10. Dezember 2015) [= VdM o. J. a]

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Kleine Chronik des Verbandes deutscher Musikschulen.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V., o. J., http://www.musikschulen.de/vdm/chronik/ (Zugriff: 10. Dezember 2015) [= VdM o. J. b]

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Lehrplan Mandoline.* Regensburg: Bosse 1991

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Lehrplan Horn.* Kassel: Bosse 2007

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Lehrplan Klavier.* Kassel: Bosse [2]2010

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Richtlinien für die Mitgliedschaft im Verband deutscher Musikschulen e. V. (VdM).* Bonn: Verband deutscher Musikschulen e. V. 2011, http://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/richtlinien-des-vdm-2011_logo.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Lehrplan Bağlama.* Kassel: Bosse 2012

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): *Lehrplan Kammermusik.* Kassel: Bosse 2013

ver.di Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (Hrsg.): Ratgeber Musikschullehrkräfte. *Aktualisierung 1. März 2020: Monatsentgelte für Beschäftige im öffentlichen Dienst der Gemeinden.* Online verfügbar unter: https://musik.verdi.de/++file++51934ec1890e9b6eff000012/download/Tabelle_10_1_1_a.pdf (Zugriff: 7. April 2020)

ver.di Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (Hrsg.): *Über uns.* O. J., http://musik.verdi.de/ueber-uns (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Vetter, Hans-Joachim: *Die Tonkünstlerverbände 1844–1984.* Regensburg: Bosse 1984

Weigele, Klaus Konrad: *Zur Geschichte der Musikpädagogik der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen.* (= *Forum Musikpädagogik* 29), Augsburg: Wißner 1998

Wucher, Diethard (Hrsg.): *Die Musikschule. Band II. Dokumentation und Materialien.* Mainz: B. Schott's Söhne 1974

7.2 Eine kurze Geschichte der Musikschule und ihrer Lehrenden

Adorno, Theodor Wiesengrund: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie.* (= *Gesammelte Schriften* 14), herausgegeben von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1973

Ardila-Mantilla, Natalia: *Was macht eigentlich ein Berufsmusiker? Instrumentalpädagogik als Beruf: Tendenzen und neue Herausforderungen.* In: *Üben & Musizieren* 27 (2010), Nr. 6, S. 24–28

Ardila-Mantilla, Natalia: *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich.* (= *Empirische Forschung zur Musikpädagogik* 5), Wien: Lit 2016

Busch, Barbara: *Künstler oder Pädagoge? Ein Rollenkonflikt begleitet die Professionalisierung der Instrumentalpädagogik.* In: Grimmer, Frauke (Hrsg.); Lessing, Wolfgang (Hrsg.): *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik.* (= *Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik*), Mainz: Schott 2008

Ernst, Anselm: *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis.* Mainz: Schott 1991

Figdor, Helmuth; Röbke, Peter: *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog.* Mainz: Schott 2008

Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Entwicklung und Begabung.* (= *Forum Musikpädagogik* 20), Augsburg: Wißner [4]2013

Götsch, Georg: *Musische Bildung – Zeugnisse eines Weges.* 3 Bände: *Band I: Besinnung; Band II: Bericht; Band III: Aufgabe.* Wolfenbüttel: Möseler 1950–1956

Hemming, Dorothea (Hrsg.): *Dokumente zur Geschichte der Musikschule (1902–1976).* Regenburg: Bosse 1977

Hodek, Johannes: *Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismus-Kritik Th. W. Adornos.* Weinheim: Beltz 1977

Jelinek, Elfriede: *Die Klavierspielerin.* Reinbek: Rowohlt 1986

Jöde, Fritz: *Musikschulen für Jugend und Volk.* Wolfenbüttel: J. Zwissler 1924

Kolland, Dorothea: *Die Jugendmusikbewegung. „Gemeinschaftsmusik" – Theorie und Praxis.* Stuttgart: Metzler 1979

Nettl, Bruno: *Heartland Excursions. Ethnomusicological Reflections on Schools of Music.* Urbana: University of Illinois Press 1995

Phleps, Thomas: *Musikerziehung im Aufbau. Die Lehrgänge für Jugend- und Volksmusikleiter resp. Seminare für Musikerzieher in der HJ 1936–1944. In:* Heister, Hanns-Werner (Hrsg.): *„Entartete Musik" 1938. Weimar und die Ambivalenz.* Teil 1, Saarbrücken: Pfau 2001, S. 421–445

Rehmann, Ruth: *Abschied von der Meisterklasse.* München: Hanser 1985

Richter, Christoph: *Der Instrumental-(Vokal-)Lehrer.* In: Richter, Christoph (Hrsg.): *Instrumental- und Vokalpädagogik.* Band 1: *Grundlagen.* (= *Handbuch der Musikpädagogik* 2), Kassel: Bärenreiter 1993, S. 487–520

Richter, Christoph: *Meisterlehre – Auslaufmodell oder hochschuldidaktisches Konzept?* In: Röbke, Peter (Hrsg.): *Meisterlehre und Kunstuniversität.* (= *Reden und Schriften* 6), Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst Wien 2001, S. 33–50

Röbke, Peter: *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts.* Mainz: Schott 2000

Röbke, Peter: *Pädagogik und Charisma. Professionelle Didaktiker versus begeisterte Pädagogen?* In: *Üben und Musizieren* 21 (2004), Nr. 2, S. 18–23

Röbke, Peter: *Fähigkeiten trainieren oder Prozesse erforschen? Was heißt eigentlich „professionelles Unterrichten" in der EMP?* In: *Üben & Musizieren* 27 (2010), Nr. 2, S. 12–17 [= Röbke 2010a]

Röbke, Peter: *Der musikalische Ernstfall. Was ist guter Instrumentalunterricht vor dem Hintergrund des JeKi-Projekts? – Teil I.* In: *Üben & Musizieren* 27 (2010), Heft 3, S. 46–49, *Teil II.* In: *Üben & Musizieren* 27 (2010), Heft 4, S. 44–45 [= Röbke 2010b]

Röbke, Peter: *„Neue Heimat" zwischen JeKi und JuMu? Zur Identität der Lehrkräfte in der Musikschule.* (= Keynote auf dem Kongress des Verbandes deutscher Musikschulen Mainz 2011), http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk11/Plenum%20II_Roebke.pdf (Zugriff: 10. Dezember 2015)

Schön, Donald A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books 1983

Schön, Donald A.: *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: Jossey-Bass 1987

Süßkind, Patrick: *Die Geschichte von Herrn Sommer.* Zürich: Diogenes 1994

Waldmann, Guido: *Zur Geschichte der Musikschule in Deutschland.* In: Müller-Bech, Werner (Hrsg.); Stumme, Wolfgang (Hrsg.): *Die Musikschule. Band 1. Situation – Meinungen – Aspekte.* Mainz: Schott 1973, S. 168–180

Verzeichnis der Abbildungen, Tabellen und Kopiervorlagen

Abbildungen

Tabellen

Kopiervorlagen

Alle Kopiervorlagen stehen auch als PDF-Dokumente auf www.breitkopf.de zum Download bereit (BV 394 suchen und Vorlage unter „Downloads" auswählen).

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. med. Dipl. mus. Eckart Altenmüller

Neurologe und Flötist, Direktor des *Instituts für Musikphysiologie und Musiker-Medizin* an der *Hochschule für Musik, Theater und Medien* in Hannover; befasst sich mit den hirnphysiologischen Grundlagen des Musizierens und der Musikwahrnehmung.
E-Mail: eckart.altenmueller@hmtm-hannover.de

Prof. Dr. phil. Barbara Busch

lehrt Musikpädagogik an der *Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim*. Sie verbindet in Forschung und Lehre eigene künstlerische und musikpädagogische Erfahrungen mit wissenschaftlicher Reflexion. Ihr besonderes Interesse für Fragestellungen der Instrumentaldidaktik und Elementaren Musikpädagogik sowie für musik- und bildungshistorische Themen spiegelt sich in zahlreichen Publikationen wider.
Regelmäßige Einladungen zu Workshops, Vorträgen und Gutachtertätigkeiten stehen neben der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluierung musikpädagogischer Projekte wie *WIM – wir musizieren* und *Die Carusos*. Für ihre Forschungsarbeiten wurde sie mit dem *Hamburger Wissenschaftspreis Kurt-Hartwig-Siemers* ausgezeichnet.
E-Mail: busch@muho-mannheim.de

Prof. Dr. Michael Dartsch

Promotion in Pädagogik; Professor für Musikpädagogik an der *Hochschule für Musik Saar*, Leitung Elementare Musikpädagogik; zahlreiche Publikationen, darunter *Musik lernen – Musik unterrichten* (2014), *Mensch, Musik und Bildung* (2010), *Der Geigenkasten* (drei Bände, 2004–2008); *Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis* (2019); Untersuchungen über Erzieherinnen, Üben und Musikalische Früherziehung; Landespreis Hochschullehre; Konzerte und Aufnahmen als Geiger.
E-Mail: m.dartsch@hfm.saarland.de

Prof. Dr. med. Dipl. mus. Hans-Christian Jabusch

studierte Klavier und Medizin, Leiter des *Instituts für Musikermedizin* an der *Hochschule für Musik Carl Maria von Weber* in Dresden, Habilitation in systematischer Musikwissenschaft. Wissenschaftliche Schwerpunkte bei musikphysiologischen Themen und der Performanzforschung, im klinischen Bereich bei der Pathophysiologie, Diagnostik, Therapie und Prävention spielbedingter Gesundheitsstörungen bei Musikern.
E-Mail: jabusch@hfmdd.de

Prof. Kolja Lessing

Geiger und Pianist. Als Forscher und Interpret Wiederentdecker vieler, zumeist NS-verfemter Komponisten des frühen 20. Jahrhunderts. Ebenso Entdecker bedeutender Violinwerke des 17./18. Jahrhunderts. Professor für Violine an der *Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart*, regelmäßiger Gastdozent am *Banff Center for the Arts* und an zahlreichen europäischen Musikzentren. Er wurde mehrfach ausgezeichnet, u. a. mit dem *Deutschen Kritikerpreis für Musik* 2008 und dem Verdienstorden der Bundesrepublik Deutschland 2020.
Website: www.kolja-lessing.de

Prof. Dr. Wolfgang Lessing

studierte Violoncello, Schulmusik, Germanistik und Philosophie. Nach Tätigkeiten in Schule und Musikschule wurde er 2002 an die *Hochschule für Musik Carl Maria von Weber* in Dresden berufen, wo er 16 Jahre lang den Studiengang Instrumental- und Gesangspädagogik leitete. 2018 wechselte er an die *Hochschule für Musik Freiburg* (Br.) und das dort angesiedelte Forschungs- und Lehrzentrum Musik. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Grundfragen des musikalischen Lernens sowie empirische Forschungen zu instrumentalpädagogischen Lern- und Erfahrungsräumen. Wolfgang Lessing musiziert regelmäßig als Cellist im *Ensemble Phorminx*.
E-Mail: w.lessing@mh-freiburg.de

Prof. Dr. Ulrich Mahlert

Professor i. R. für Musikpädagogik an der *Universität der Künste Berlin*, langjährige Leitung des Studiengangs Künstlerisch-pädagogische Ausbildung bis 2016. Mitherausgeber der Zeitschrift *Üben & Musizieren*. Arbeitsgebiete: Musik und Musikpädagogik des 18.–21. Jahrhunderts, Instrumentaldidaktik, Aspekte musikalischer Bildung, Robert Schumann.
E-Mail: u.mahlert@web.de. Website: www.ulrichmahlert.de

Theresa Merk

studierte Elementare Musikpädagogik und Saxophon an der *Hochschule für Musik Würzburg* und absolvierte ein Bachelorstudium in Pädagogik und Musikwissenschaft an der *Julius-Maximilians-Universität Würzburg*. Sie ist Fachbereichsleiterin für Elementare Musikpraxis, Inklusion und Kooperation an der *Bruno-Frey-Musikschule* in Biberach an der Riß, wo sie auch als Lehrkraft für Elementare Musikpraxis, Saxophon und Orchesterleitung tätig ist. Seit 2014 ist sie Lehrbeauftragte im Fachbereich Musikpädagogik an der *Hochschule für Musik Würzburg*.
E-Mail: Theresa.Merk@biberach-riss.de

Prof. em. Barbara Metzger

Diplompädagogin, Grund-Hauptschullehrerin und Flötistin, baute den Studiengang Elementare Musikpädagogik an der *Hochschule für Musik in Würzburg* auf und leitete ihn bis 2018. Ihr besonderes Interesse gilt dem Elementaren Musizieren mit SeniorInnen und mit intergenerationellen Gruppen sowie der Verbindung von Elementarer Musikpädagogik mit dem (Gruppen-) Instrumentalunterricht. Neben diversen Fachartikeln veröffentlichte sie mit verschiedenen

Co-AutorInnen umfangreiche Lehrwerke zum Anfangsunterricht Querflöte und zum Rhythmuslernen. Sie ist im In- und Ausland als Dozentin in der Fortbildung sowie als Gutachterin tätig.
E-Mail: ba.me@t-online.de

Silvia Müller M. A.

ist Diplommusiklehrerin für Elementare Musikpädagogik und Klavier. Ihr Masterabschluss *Musikforschung und Musikvermittlung* sowie verschiedene Publikationen belegen ihr Interesse für die wissenschaftliche Musikpädagogik. Sie lehrte an der *Hochschule für Musik Würzburg* als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Rahmen künstlerisch-pädagogischer Studiengänge und ist derzeit an Musikschulen im Raum Erlangen/Nürnberg als Lehrkraft für Elementare Musikpädagogik und Klavier tätig.
E-Mail: silvia.mueller.mupaed@web.de

Prof. Dr. Peter Röbke

studierte Schulmusik, Musikwissenschaft, Germanistik und Erziehungswissenschaft in Essen und Bochum. Er wirkte als Chor- und Orchesterleiter, Geigenlehrer an mehreren Musikschulen, Assistent an der *Universität der Künste Berlin* und war zehn Jahre Direktor einer Musikschule in Berlin; seit 1994 Professor für Instrumental- und Gesangspädagogik, seit 2006 Vorsitzender der Studienkommission für die Studienrichtung IGP und seit Oktober 2010 Vorstand des *Instituts für Musikpädagogik* an der *Wiener Musikuniversität*. Arbeitsfelder: bildungstheoretische, anthropologische und psychologische Grundlagen des Instrumentalunterrichts, formales und informelles Lernen in der Instrumentalpädagogik, Theorie der Musikschule
E-Mail: roebke@mdw.ac.at

Prof. Dr. Wolfgang Rüdiger

lehrt Musikpädagogik/künstlerisch-pädagogische Ausbildung an der *Robert Schumann Hochschule Düsseldorf*, Gründungsmitglied, Fagottist und künstlerischer Leiter des *Ensemble Aventure* Freiburg, zahlreiche Konzerte im In- und Ausland und CD-Einspielungen; ständiger Mitarbeiter der Zeitschrift *Üben & Musizieren*, Autor zahlreicher musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Aufsätze und Bücher zu Themen wie Musik und Körper, Ensemble, Interpretation, Improvisation, Neue Musik und Musikvermittlung. Zentrale Buchpublikationen: *Der musikalische Atem* (1995); *Instrumentales Ensemblespiel* (1997, zus. mit O. Nimczik); *Der musikalische Körper* (2007); *Ensemble & Improvisation* (2015) und als Herausgeber *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis* (2001, zus. mit R.-D. Kraemer); *Musikvermittlung – wozu?* (2014); *Instrumentalpädagogik – wie und wozu?* (2018) und *Lust auf Neues?! Wege der Vermittlung neuer Musik* (2020).
E-Mail: ruediger@ensemble-aventure.de

Prof. Gudrun Schröter

Diplom als Orchestermusikerin und Musikpädagogin, 1971–2009 Pädagogin für Violine an der *Hochschule für Musik und der Spezialschule für Musik/Sächsisches Landesgymnasium für Musik* Dresden. Dort 1973–1986 Fachrichtungsleiterin Violine, 1987–1991 Künstlerische Direktorin. Tätigkeit als Kammermusikerin und in der *Staatskapelle Dresden*. 2001–2005 Ausbildung im Feldenkrais-Zentrum *Chava Shelhav* in Vussem/Eifel. 2005 bis heute Arbeit als Feldenkrais®-Pädagogin in eigener Praxis und bis 2018 im Auftrage des *Institutes für Musikermedizin* der *Hochschule für Musik Carl Maria von Weber* in Dresden und am *Sächsischen Landesgymnasium für Musik*. Regelmäßig Fortbildungen bei international akkreditierten Feldenkrais®-Trainern.
E-Mail: gudrun.schroeter@posteo.de

Prof. Reinhild Spiekermann

lehrt Allgemeine Instrumental-/Gesangspädagogik, Fachdidaktik/-methodik Klavier und ist Studiengangsleiterin aller instrumental-/gesangspädagogischer Studiengänge an der *Hochschule für Musik Detmold*. Aktuelle Tätigkeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Erwachsenenbildung und Instrumentalgeragogik sowie in den Feldern Berufskunde und Professionalisierung des Berufsbildes.
E-Mail: spiekermann@hfm-detmold.de